

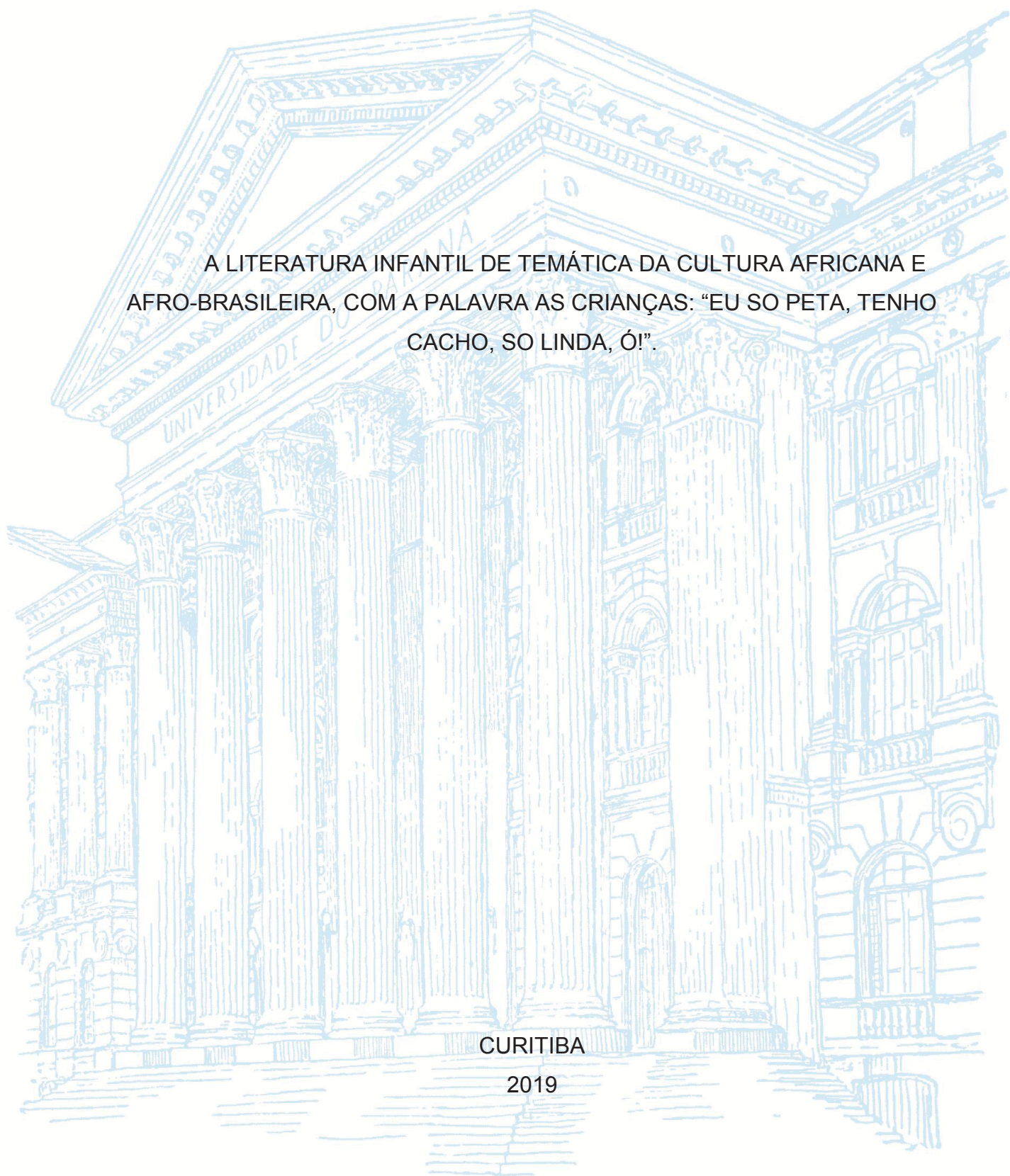
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SARA DA SILVA PEREIRA

A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E  
AFRO-BRASILEIRA, COM A PALAVRA AS CRIANÇAS: “EU SO PETA, TENHO  
CACHO, SO LINDA, Ó!”.

CURITIBA

2019



SARA DA SILVA PEREIRA

A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E  
AFRO-BRASILEIRA, COM A PALAVRA AS CRIANÇAS: “EU SO PETA, TENHO  
CACHO, SO LINDA, Ó!”.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias

Coorientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Araujo

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Sara da Silva.

A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças : "eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!" / Sara da Silva Pereira. – Curitiba, 2019.  
206 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lucimar Rosa Dias

Coorientadora: Profª Drª Débora Cristina Araujo

1. Literatura infantil. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Educação infantil. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SARA DA SILVA PEREIRA**, intitulada: **A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, COM A PALAVRA AS CRIANÇAS: "EU SO PETA, TENHO CACHO, SO LINDA, Ó!"**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Agosto de 2019.

  
LUCIMAR ROSA DIAS

Presidente da Banca Examinadora

  
ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ)

  
MÁRIA ANÓRIA DE JESUS OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA  
BAHIA)

  
SUELI DE FÁTIMA FERNANDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ)

Dedico esta pesquisa às crianças, que com sua poética me ensinaram: a ver o mundo com outros olhos, a escutar com o coração e a pensar com sensibilidade.



## **AGRADECIMENTOS**

“Com as mulheres da família aprendeu a tecer palavras e conchas para fazer as mais lindas joias – as que são invisíveis” (AUGUSTONI, 2014, p. 6).

As mulheres de minha família têm o poder de transformar as palavras em arte. Com elas aprendi que nunca podemos abandonar a luta e que nossos sonhos podem ser conquistados. E, assim, começo agradecendo a essas mulheres incríveis que se fazem sempre presente em minha vida: minha mãe Maria e minhas irmãs Jessica, Simone e Silvana.

Ao meu marido Edinei, companheiro de todas as horas que muito me incentivou e esteve ao meu lado nas alegrias e tristezas. Sem ele nada disso teria se tornado realidade, por isso eu o amo muito!

Ao meu avô, que me ensinou a contar histórias pela vida, tal qual ele fazia. Meu “Baba”, como carinhosamente era chamado pelos netos e bisnetos, foi um grande homem: forte, batalhador e muito sábio. Um avô, que levarei para sempre em minhas memórias e em meu coração.

Ao meu pai José Pereira Leonel (in memoriam), que me ensinou o valor de um sorriso e me deu a base para ser essa mulher que me tornei hoje.

Ao meu irmão Marcos Pereira Leonel (in memoriam), que amava a vida e viveu intensamente cada minuto dela. Éramos muito parecidos. Te amarei para sempre e sou grata pelo tempo em que convivemos juntos.

Às minhas tias, tios, primos e primas, por se fazerem presentes em minha vida. Amo muito todos vocês...

Às minhas cunhadas Ana, Andreia, Neuza, Inês, Nilda e Rose, por me carregarem no colo nos momentos em que meus pés já não aguentavam caminhar, por amarem e me aceitarem como parte da família. Amo muito vocês.

À minha orientadora Lucimar Rosa Dias, por tudo e mais um pouco. Ela foi mais que uma orientadora. Muitas coisas aconteceram nesses dois anos de mestrado e sem ela eu jamais teria conseguido chegar até aqui. Foi essa mulher que se fez companheira quando muitos se fizeram ausentes; que me confortou quando meus entes queridos partiram; que me mostrou que era possível e que eu tinha capacidade para continuar. Ela me ensinou a lutar, foi meu exemplo, me tirou da

zona de conforto. Muitas vezes nós discordamos uma da outra e nem por isso deixamos de estar próximas. Ela me representa!

À minha coorientadora Débora Cristina de Araujo, pela inspiração, determinação e por me mostrar que devemos acreditar em nossos sonhos e lutar para concretizá-los. Sua paixão pela literatura é contagiante.

Aos meus professores do mestrado que muito me incentivaram e acreditaram em meu potencial. Se pudesse traduzi-los em palavras essas seriam as que os representam: Catarina, inteligência e bondade; Sueli, força e coragem; Sonia, alegria e determinação, Valéria, força e inspiração.

À professora Ângela Maria Coutinho, pelas palavras de incentivo, pelos olhares de cumplicidade, pela compreensão, pela paciência e por me ensinar a ver as múltiplas infâncias com mais sensibilidade. Sou grata pelo aceite em compor a banca e pela escolha das palavras na qualificação, reafirmando o que precisa ser dito, mas com a delicadeza que só as pessoas de alma leve têm.

À professora Maria Anória de Jesus de Oliveira, pelo aceite de participação na banca, pelas contribuições no campo da pesquisa e por ser uma pessoa fantástica. Peço licença à pesquisadora para enaltecer a mulher que conheci nos congressos. Muito me admira a maneira que você se coloca através da palavra escrita: é de uma sensibilidade que acaricia a alma. Suas palavras me emocionaram na banca de qualificação e me aproximaram ainda mais da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Ao professor Paulo Vinícius, por acreditar em mim quando nem eu mesmo acreditava; por me incluir, deixar fazer parte de algo, por ser essa pessoa que desperta admiração em nós estudantes, pelos textos, pelos livros e por tudo o mais que para você pode ter sido um gesto comum e corriqueiro, mas que para mim muito significou.

À professora doutora Eliane Debus, por ser essa pessoa simples, de sorriso fácil, que brinca com as palavras, apaixonada por literatura. Tens toda a minha admiração e respeito pelas pesquisas realizadas na área e todo o meu carinho por ser esse ser humano fantástico.

À minha amiga Roberta Regina Chaves Veloso, por se fazer presente e ser tão especial. Agradeço as palavras de incentivo, a admiração recíproca, os sorrisos que serviram de apoio e ânimo para continuar a caminhada.

À professora Daniele, por toda a ajuda e acolhimento.

Às minhas colegas da Escola Municipal Isolina Ceccon e dos Centros Municipais de Educação Infantil: A Baba do Passarinho e Flor-de-Liz, por fazerem parte da minha história.

Aos meus colegas de mestrado, por caminharem ao meu lado e entenderem meus silêncios e pausas, em especial: Rhaul, Fábio, Isabela e Graciele.

À minha amiga Emilene Selhorst, que sempre se faz presente em minha vida e muito me ajudou na escrita desse texto.

À Pamela, pela sabedoria, paciência, amizade e confiança. Uma menina que nasceu para brilhar.

À minha amiga Ândrea Barbosa, pelos encontros literários, pelas oficinas, pela cumplicidade e por ser essa pessoa que eu sempre pude contar.

Aos integrantes do grupo de estudos Erêyá pela acolhida, compreensão e ajuda nos momentos em que mais precisei.

E, finalmente, agradeço a todos e todas que de alguma forma contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse, tornando um sonho em realidade.



Não, a história não acabou, o amor não se findou.  
O pranto rolou, mas vocês serão sempre protagonistas em meus enredos.  
José, Marcos, Milton, Baba, Josefa, Marcos Vinícius, Sandra, Maria de Fátima:  
personagens de uma história escrita num livro chamado VIDA.  
Viro a página na certeza de que um dia iremos nos reencontrar nas palavras do  
poeta, na letra da canção, nas tramas das histórias. (S.S.P)

## RESUMO

A proposição desta pesquisa foi de analisar como crianças pequenas, com idade entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Para escutarmos as crianças desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, com base em referenciais teóricos que amparassem as discussões acerca da literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira: Debus (2017), Araujo (2017), Araujo e Silva (2012), Oliveira (2003; 2010), Ramos (2007); as discussões acerca dos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais: Dias (2007; 2012), Queiros (2001), Trinidad (2011), Gomes (1995, 2002; 2017) e os estudos da infância: Sarmento (2002; 2005); Rosemberg (1985; 2012); Coutinho (2016); Kramer (2002). Por meio de pesquisa-ação realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de São José dos Pinhais (CMEI) entre os anos de 2017 e 2018, registramos através de filmagens e em um diário de campo as falas e produções das crianças a respeito da obra Bruna e a galinha d'Angola, de Gercilga de Almeida (2009). A entrevista com a professora regente, importante colaboradora do estudo, a observação-participante e a escuta das crianças envolvidas no processo de pesquisa nos mostraram que: o acervo da unidade nem sempre primava pela qualidade literária, sendo que os livros de temática da cultura africana e afro-brasileira eram quase que inexistentes; as crianças não tinham contato com a diversidade étnico-racial nos materiais a que tinham acesso; elas se relacionaram positivamente com as histórias, inferindo sobre as mesmas e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa; há diferença de apreensão entre meninos e meninas; as crianças reconhecem as distintas cores das pessoas e utilizam vocabulário étnico-racial para designá-las; as crianças negras se identificaram positivamente com a personagem do livro; existem crianças negras que apresentam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostram felizes em se reconhecerem como negras. Além disso, as crianças desenharam a metodologia em parceria com a pesquisadora. Constatamos também o ineditismo da nossa abordagem, pois não há pesquisas que tratem das crianças de 3 e 4 anos e sua interação com livros de temática da cultura africana e afro-brasileira. Os resultados encontrados mostram como é importante as crianças terem acesso a obras como essa. Assim, concluímos que essa literatura contribui para a construção de uma identidade negra positiva e que a relação das crianças com ela propicia: às crianças negras a sensação de pertencimento, aceitação e valorização, uma vez que elas se vêem representadas nas histórias e às não-negras a possibilidade de interagir com a diversidade étnico-racial, respeitando e valorizando as diferenças.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Educação infantil. Escuta de crianças.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze how young children, aged between 3 and 4 years, experience reading, counting and presentation of animated books about a history of African and Afro-Brazilian culture. In order to listen to the children, we developed a qualitative research, based on theoretical references that support the discussions about African and Afro-Brazilian culture themes: Debut (2017), Araujo (2017), Araujo e Silva (2012), Oliveira (2003; 2010), Ramos (2007); the debates about studies on education of racial ethnic relations: Dias (2007, 2012), Queiros (2001), Trinidad (2011), Gomes (1995, 2002, 2017); and childhood studies: Sarmiento (2002; 2005); Rosemberg (1985; 2012); Coutinho (2016); Kramer (2002). Through an action research carried out in a Municipal Center of Early Childhood Education of São José dos Pinhais (CMEI) between the years 2017 and 2018, we recorded, through filming and in a field diary, the statements and productions of the children about the *Bruna e a Galinha d'Angola*, by Gercilga de Almeida (2009). The interview with the teacher regent, important collaborator of the study, participant observation and children's speeches involved in the research process showed us that: the unit's collection did not always excel in literary quality, African and Afro-Brazilian culture were almost non-existent; the children had no contact with ethnic-racial diversity in the materials to which they had access; they relate positively to the stories, inferring about them and recognizing the black characters in an unprejudiced way; there is a difference of apprehension between boys and girls; children recognize the distinct colors of people and use ethnic-racial vocabulary to designate them; the black children identified positively with the characters of the books; there are black children who have a positive ethnic-racial identity and are happy to recognize themselves as black. In addition, the children designed the methodology in partnership with the researcher. We also found the unprecedented of our approach, as there is no research that deals with children aged 3 and 4 and their interaction with books of thematic on African and Afro-Brazilian culture. The results show how important it is for the children to have access to these works. Thus, we conclude that this kind of literature contributes to the construction of a positive black identity and the relation of children to this literature favors: the black children the sense of belonging, acceptance and appreciation, since they are represented in histories and non-blacks the possibility of interacting with ethnic-racial diversity, respecting and valuing the differences.

**Keywords:** Children's literature. Literature on the theme of African and Afro-Brazilian culture. Listening to children, Child Education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A ARANHA ANANSI .....	65
FIGURA 2 – LUANDA .....	74
FIGURA 3 – BRUNA .....	75
FIGURA 4 – PERSONAGENS DO LIVRO: “A MENINA QUE NÃO ERA MALUQUINHA E OUTRAS HISTÓRIAS” .....	87
FIGURA 5 – AS CARTAS DE GABRIELA.....	88
FIGURA 6 – CANTO DE LEITURA DA TURMA DO INFANTIL 2 .....	90
FIGURA 7 – CAPA DO LIVRO “PRINCESA ARABELA, MIMADA QUE SÓ ELA!” ..	101
FIGURA 8 – PANÔ QUE RETRATA A ORIGEM DO MUNDO EM IORUBÁ.....	104
FIGURA 9 – ESTÉTICA NEGRA.....	107
FIGURA 10 – OS CRACHÁS .....	117
FIGURA 11 – BRUNA E A GALINHA D’ANGOLA.....	125
FIGURA 12 – MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA.....	126
FIGURA 13 – AVENTAL DE HISTÓRIA.....	140

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – AS CRIANÇAS POR ELAS MESMAS .....	76
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEASA	- Centro Estadual de Abastecimento
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ERER	- Educação das Relações Étnico-Raciais
FNLIJ	- Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca na Escola
PUC	- Pontifícia universidade Católica do Paraná
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
CIDAN	- Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
MN	- Movimento Negro
CEALE	- Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
Inmetro	- Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>TRANSITANDO ENTRE: LITERATURA, INFÂNCIA E PESQUISAS .....</b>	<b>23</b>
2.1	A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS QUE SE ABREM .....	32
<b>3</b>	<b>O CAMPO DA PESQUISA COM CRIANÇAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>45</b>
3.1	ABRINDO O LIVRO: UMA HISTÓRIA PARA CONTAR .....	51
3.2	PRIMEIRA PÁGINA: CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA .....	54
3.3	PRÓXIMA PÁGINA: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS .....	71
3.4	“CONTA LOGO UMA HISTÓRIA” .....	79
<b>4</b>	<b>UMA HISTÓRIA DENTRO DE OUTRAS .....</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>COM A PALAVRA: AS CRIANÇAS!!! .....</b>	<b>103</b>
5.1	UMA HISTÓRIA COM MUITOS PROTAGONISTAS: AS CRIANÇAS .....	109
5.2	OS CRACHÁS: UMA NARRATIVA IMAGÉTICA .....	114
5.3	O AUTORRETRATO: EM CADA IMAGEM UMA HISTÓRIA .....	118
5.4	A ESCOLHA DAS HISTÓRIAS .....	124
5.5	A HISTÓRIA ANIMADA: “QUEM GOSTOU, BATA PALMAS!” .....	128
5.6	A LEITURA: A HISTÓRIA DENTRO DO LIVRO .....	132
5.7	ECOANDO A VOZ DA AUTORA: A CONTAÇÃO DA HISTÓRIA .....	140
<b>6</b>	<b>“ENTROU POR UMA PORTA E SAIU POR OUTRA, QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA .....</b>	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
	<b>160</b>	
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>	
	<b>.....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE D – CONVITE PARA OS PAIS .....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE E – QUADRO 1: CANTO DE LEITURA DA TURMA DO PRÉ A E INFANTIL 4 C .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE F – QUADRO 2: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA-TURMA DO PRÉ A E INFANTIL 4 C .....</b>	<b>172</b>

APÊNDICE G – QUADRO 3: CANTO DA LEITURA DA TURMA PRÉ B E C .....	173
APÊNDICE H – QUADRO 4: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA- TURMA PRÉS B E C .....	175
APÊNDICE I – QUADRO 5: CANTO DE LEITURA- TURMA DO INFANTIL 4 A E B .....	177
APÊNDICE J – QUADRO 6: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA - INFANTIL 4 A E B .....	180
APÊNDICE K – QUADRO 7: LIVROS QUE COMPÕEM O CANTO DE LEITURA – INFANTIL 3 A .....	184
APÊNDICE L – QUADRO 8: LIVROS QUE COMPÕEM O CANTO DE LEITURA – INFANTIL 3 A .....	185
APÊNDICE M – QUADRO 9: LIVROS DO CANTINHO DA LEITURA DA INFANTIL 3 B .....	186
APÊNDICE N – QUADRO 10: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA – INFANTIL 3 B .....	187
APÊNDICE O – QUADRO 11: LIVROS DO CANTINHO DA LEITURA DO INFANTIL 2 .....	189
APÊNDICE P – QUADRO 12: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA – INFANTIL 2A .....	190
APÊNDICE Q – QUADRO 13: LIVROS DA SALA DO INFANTIL 1 (SEM CANTO DE LEITURA) .....	191
APÊNDICE R – QUADRO 14: LIVROS CANTO DE LEITURA TURMA INFANTIL 2B .....	192
APÊNDICE S – QUADRO 15: LIVROS ARMÁRIO DA PROFESSORA TURMA INFANTIL 2B .....	193
APÊNDICE T – QUADRO 16: LIVROS ARMÁRIO DA PEDAGOGA PARA LEVAR PARA A SALA .....	194
APÊNDICE U – QUADRO 17: LIVROS DA SALA DA PEDAGOGA PARA USO DOS DOCENTES .....	199

## INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta o processo de investigação que procurou compreender como crianças de 3 e 4 anos interagem com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Destacamos que a opção pelo uso dessa nomenclatura foi baseada nos estudos da pesquisadora Eliane Debus (2017), a qual ressalta que no âmbito da literatura infantil este debate ainda é recente, pois mesmo entre os pesquisadores e pesquisadoras do tema não existe um consenso acerca da nomenclatura a ser dada para a literatura escrita sobre o povo negro ou por autores negros.

Apresentando a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira como base, a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2018 em um Centro Municipal de Educação Infantil situado em de São José dos Pinhais, no estado do Paraná<sup>1</sup>.

A escolha do tema em questão está intimamente ligada à minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Eu me constituí como pesquisadora de nuances que se imbricam: presente e ancestralidade, fantasia e realidade, preconceito e resistência. Meu avô, que se chamava Antonio Claudio da Silva, foi um contador de histórias e elas repertoriavam nossas brincadeiras: éramos princesas, príncipes, lobisomens, mocinhos e bandidos<sup>2</sup>. Os lençóis viravam cabana, casa dos três porquinhos, castelo da princesa, caverna da bruxa, turbante do Ali Babá. De um graveto, fazíamos a espada para matar o dragão; das latinhas de sardinha vazias e do barro molhado fazíamos o mais farto dos banquetes e este enredo era vivido com tal intensidade que sentíamos como se tudo fosse real.

Naquela época, não conhecíamos livros. As histórias eram contadas, recontadas e transmitidas de boca a ouvido. Por isso, podíamos ser quem bem quiséssemos: Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, Alice, Sherazade, Tarzan, Cachinhos de Ouro, Chapeuzinho Vermelho. Meu avô nunca mencionara que estas personagens eram brancas. E assim seguimos sendo quem bem

---

<sup>1</sup> Mesmo com concordância de parte dos envolvidos na pesquisa, optamos por não revelar suas identidades, uma vez que ainda não sabemos como a repercussão do trabalho afetará a cada um/uma.

<sup>2</sup> Este texto foi iniciado em primeira pessoa por refletir minha subjetividade no encontro com a temática de pesquisa. Porém em alguns momentos utilizarei a primeira pessoa do plural, por reverberar outras vozes que me acompanham nas memórias e na produção do presente texto.

queríamos, pois na infância nossos pensamentos fugiam em certa medida da perspectiva colonizadora, pois quando crianças, estávamos inseridas num espaço familiar em que a maioria das pessoas que o constituía era negra, com isso podíamos viver a nossa negritude plenamente. Desse modo, não percebíamos as diferenças. Estas só foram notadas quando fomos para a escola, onde nos deparamos com uma realidade diferente da nossa e com pessoas que nos faziam pensar o seu modo de vida como “melhor” do que o nosso. Só descobri bem mais tarde, na escola que todos/todas estes/estas personagens eram brancos/brancas e que eu, menina negra, não cabia nas suas representações. Isso me causou uma intensa decepção, mas não me abateu, pois tinha a voz de meu avô a me sustentar. Como escreve Amadou Hampaté Bá (2003, p. 42): “É possível vencer o inimigo fisicamente e reduzi-lo à escravidão, mas jamais se poderá domesticar sua alma e seu espírito a ponto de impedi-lo de pensar.”<sup>3</sup>

Ficaram na lembrança os momentos de espera pelas histórias, a família reunida por conta dessa tradição, a presença das crianças de nossa família e de outras da vizinhança, os tios entoando músicas a partir das histórias contadas. A força dessas lembranças ameniza a dureza daqueles dias do passado e as mantém vivas em mim até hoje, constituindo minha identidade e influenciando nas escolhas que fiz na vida. Aprendi com meu avô Antonio que as palavras têm poder e magia e nunca me esquecerei desse ensinamento.

Outro aspecto importante na minha constituição pessoal foi a experiência de aprendizagem da leitura, adquirida através de minha mãe que, no estado do Mato Grosso do Sul, lecionava para os filhos dos funcionários da fazenda onde ela e meu pai trabalhavam nas lavouras de arroz. A sala de aula era multisseriada, eu e minhas irmãs mais novas a acompanhávamos na ocasião das aulas. Minha mãe foi a melhor professora que eu tive na vida.

Sendo impossível evitar a comparação, ao ingressar na escola, eu achava-a chata e sem graça e a professora do primeiro ano nunca soube que eu já dominava a leitura, pois não tínhamos permissão para realizar as atividades de maneira

---

<sup>3</sup> O escritor africano Amadou Hampaté Bá remonta sua própria história no livro “Amkoullel: o menino fula”. Este trecho da obra, transcreve uma fala de Anta N'Diobdi, avó do autor, ao defender Hampaté, seu pai, e seu companheiro Balewel Diko do Rei Tidjani, que ordenara matar a todos os seus descendentes para vingar a morte de seu pai El Hadj Omar.

diferente à exigida por ela. Eu pouco falava nas aulas e por muitas vezes fui considerada uma aluna desatenta.

Este passado de ouvinte de histórias que tenho carregado desde a minha memória mais antiga, e também de leitora “precocce”, me provocou uma paixão pelas histórias. Tais experiências me constituem como pesquisadora de literatura infantil e relações raciais, sustentada agora não só pelo ensinamento do meu avô sobre a força da palavra, mas também por teóricos que discutem a presença dela nas culturas africanas, como o próprio Hampaté-Bá (2003).

Como disse Sônia Rosa (2015, p.18): “O tempo que não para nunca, foi correndo. Foi passando. Passou.”<sup>4</sup> Para mim também foi assim, com o passar dos anos, muitos acontecimentos marcaram minhas escolhas. Na adolescência emprestava os livros da biblioteca da cidade, pois ainda não podia comprá-los. Esse momento da minha vida remete ao que escreveu Sônia Junqueira (2012, p.22):

Me arrebatou a poesia  
Trazida pelas palavras  
Abrigadas entre as páginas  
Do livro que alguém lia  
E que deixou por ali:  
Mundo entrando pelos olhos,  
Enriqueceu minha vida<sup>5</sup>.

A vida era difícil nesta época e, para compensar, eu lia mais ainda. Todo o tempo livre que tinha era dedicado à leitura, na maioria das vezes de romances e poesias. Ali, nas páginas dos livros, existia um mundo diferente do meu, mais brando, menos sofrido e, se o sofrimento existia, havia uma identificação e a esperança que, ao final, tudo acabaria bem.

Um dia ganhei meu primeiro livro de literatura. Foi um encontro inesquecível. Eu tinha um livro para chamar de meu.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. [...] quanto tempo levei

---

<sup>4</sup> Neste livro, Rosa apresenta três histórias que se referem a períodos de sua vida, mostrando como ela foi feliz em sua infância, vivida plenamente. À medida que o tempo vai passando, as histórias vão fazendo parte de sua memória e acabam ficando amareladas, tornando-se o registro de sua existência.

<sup>5</sup> O eu lírico sempre quis saber onde mora a poesia e, de repente, encontra-a nas coisas simples e cotidianas. No trecho citado, mostra toda a magia e encantamento que a poesia possui, ao encontrá-la em palavras abrigadas num livro.

até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter.<sup>6</sup> (LISPECTOR, 1969, p. 8).

Parecia que a Clarice (a Lispector) tinha escrito este texto em minha homenagem. Era um livro de contos e após ler o primeiro não podia nominar a minha emoção em saber que não precisaria devolvê-lo à biblioteca, poderia relê-lo quantas vezes eu quisesse: “[...] não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.” (LISPECTOR, 1969, p. 8). Foi uma alegria tocá-lo, folhear suas páginas e desvelar seu conteúdo, um novo mundo se descortinava à minha frente.

A paixão pela literatura se acentuou com a entrada no mercado de trabalho formal. Fato este que se deu quando passei no primeiro concurso público, tão logo concluí o curso de Magistério. Tinha 17 anos nesta época. “Era o começo de uma nova história. Crescimento. Dinheiro para ajudar em casa. Outros amigos. Responsabilidades. Conversas com adultos. Perder alguns medos, ganhar outros. Criar segredos. Começar e terminar namoros. Sonhar novos sonhos.”<sup>7</sup> (ROSA, 2011, p. 35). Começava aí outro capítulo da minha vida, pois atuando na escola eu comecei a realizar outras leituras, mais direcionadas ao trabalho, de cunho pedagógico e científico. Nesse momento, tinha início a história da pesquisadora.

Também foi neste período que senti duramente o preconceito e a discriminação racial. Na escola em que trabalhava, apareceram de forma velada, em pequenas atitudes e olhares furtivos, recebia um recado de que eu não era capaz e que aquele não era o meu lugar.

Tal fato me remete ao que Nilma Lino Gomes (1995, p. 115) explicita. Para ela: “Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a afirmação e a negação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação.”

---

<sup>6</sup> A passagem refere-se à menina protagonista do conto de abertura, o qual dá o nome à obra, descrevendo sua alegria ao conseguir emprestado um livro que queria ler já há algum tempo, o qual era por ela cobiçado, mas sua colega que era a dona da obra nunca queria emprestá-la, submetendo-a às mais diversas situações e humilhações na esperança de conseguir o livro. Até que um dia, a mãe da menina percebe as malvadezas da filha e empresta-o para a protagonista. A passagem que se segue diz respeito aos sentimentos desencadeados com a conquista deste livro, pelo tempo que fosse necessário à sua leitura.

<sup>7</sup> Rosa nos conta a história do menino Murilo, que sonhava em crescer logo. O trecho citado mostra que, com o advento de um emprego, já na adolescência, também veio o crescimento para este menino.



Experienciar ser mulher negra no ambiente escolar me impeliu a estudar e me dedicar com mais afinco às leituras, lutando contra as condições de subalternidade e desesperança que queriam me impor. Então, fiz tal qual a personagem de Rosa que:

Parecia que ia desistir.  
Mas foi apenas um momento...  
Logo segurou firme nas mãos fortes do seu destino.  
Com a outra mão ia enxugando as lágrimas [...].<sup>8</sup> (ROSA, 2007. p. 9).

Eu o fiz também: segurei forte nas mãos do meu destino, enfrentando os momentos de dor, pois tinha as lembranças de meu avô e delas nasceram a resistência. Com o passar do tempo fui me conscientizando cada vez mais do meu papel na luta por uma educação de qualidade e equânime. Posso dizer que me tornei uma agente política, assumindo minha negritude e me comprometendo com a luta contra todas as formas de opressão, sejam elas expressas nas ações cotidianas, nos materiais didáticos, na literatura, nas relações adulto-criança, nas relações étnico-raciais, sociais ou de gênero. Como Gomes (1995, p. 119), reitera:

Ser mulher negra e professora num país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesmo como negra e profissional. E, ver-se a si mesma como negra envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando.

A compreensão do meu papel como professora negra, a preocupação com as crianças pequenas com quem trabalhei mais de vinte anos, me ajudaram a desenvolver um senso crítico e passei a refletir sobre aquilo que lia, buscando captar a ideologia presente nestes materiais. Assim, comecei a “ver com outros olhos” as relações raciais presentes nos livros que as crianças tinham acesso. E após anos de docência e alguns sonhos interrompidos, ingressei no mestrado e, claro, aliando

---

<sup>8</sup> Trecho de uma história indígena que a autora conheceu através de uma amiga e resolveu recontar neste livro. Nela, um velho cacique espera a volta de sua filha, Huiára, que fugiu da aldeia para viver com Luã, um jovem da tribo inimiga. Mesmo triste por ter que deixar o pai, ela segurou firme nas mãos do destino e seguiu o seu caminho, em busca da felicidade. O pai nunca aceitou sua perda e ficou esperando sua volta, com as orelhas grudadas no chão. Morreu após um ano e no lugar onde estava, nasceu um pé de timbó.

militância à atuação pedagógica e saberes acadêmicos, optei por pesquisar relações raciais e literatura infantil.

Muitas pesquisadoras e pesquisadores como Fúlvia Rosemberg (1985), Ione da Silva Jovino (2006), Débora Cristina de Araujo (2010), Gilmara Santos Mariosa e Maria da Glória dos Reis (2011), Fabiana Costa Peres, Edwylson de Lima Marinho, Simone Moreira de Moura (2012), Daiane Barreto Martinhago (2016), Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), têm se debruçado sobre livros didáticos e de literatura infantil como importantes artefatos culturais, que tendem a ser propagadores de uma perspectiva negativa em relação ao sujeito negro. Os estudos desses pesquisadores e pesquisadoras apontam a urgência de problematizar este panorama e provocar uma revisão radical na produção de materiais com este viés, dentre eles os livros de literatura infantil.

Após a leitura desses trabalhos, constatei que há pouca produção sobre como as crianças se relacionam com este tipo de literatura e menos ainda quando se trata das crianças pequenas. Nesse sentido, esta pesquisa pretende colaborar com o campo de reflexão sobre a literatura infantil, mais especificamente a chamada por literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Com o ingresso no mestrado, li várias autoras e autores sobre a problemática envolvendo a produção de histórias e a construção de personagens negros no âmbito da literatura infantil. Pude refletir também sobre os avanços positivos que a contemporaneidade apresenta neste campo, o que me levou a algumas indagações: as crianças pequenas, o que pensam sobre os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira que têm sido apontados como bons?; como elas reagem ao serem apresentadas às narrativas desta vertente?; o que dizem sobre elas?; há consonâncias e/ou dissonâncias entre o que dizem as pesquisas quando elogiam e/ou criticam um livro dessa temática?

A partir destas interrogações é que formulamos nosso problema de pesquisa: conhecer como crianças pequenas de 3 e 4 anos interagem com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Tal problematização nos levou ao seguinte objetivo geral: analisar como as crianças experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira e, por conseguinte, os objetivos específicos da pesquisa foram: a) Estabelecer vínculo com a instituição e com as crianças; b) Catalogar o acervo literário da instituição,

identificando livros de literatura infantil com personagens negros; c) Escutar as crianças nas rodas de conversas sobre as narrativas assistidas, contadas ou lidas e, por fim, d) Analisar as narrativas das crianças sobre a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira apresentadas a elas.

Esses objetivos sintetizam os caminhos que percorremos para desenvolver este estudo que desde sua concepção teve a pesquisa-ação como proposta metodológica, pois entraríamos no campo em contato direto com as crianças, desenvolvendo as atividades necessárias para capturar o que se pretendia. Sobre a pesquisa-ação Michel Thiollent (2011, p. 20), afirma que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o autor, nesta modalidade de pesquisa escolhida todos desempenham um papel ativo na realidade dos acontecimentos, não restringindo a ação apenas à pesquisadora, pois os saberes produzidos pelos envolvidos na pesquisa são compartilhados. Este foi um dos princípios que nos guiou no campo, pois as crianças, a professora, a diretora da escola e as demais profissionais eram todas nossas colaboradas no processo. Ressaltamos, porém, que os sujeitos principais dessa pesquisa foram as crianças.

Assim, ao escolher fazer pesquisa com este grupo a todo tempo estávamos atentas para ouvir suas vozes, muitas vezes silenciadas pelas afirmações dos adultos. (ROSEMBERG, 2012). Na tentativa de vencer este desafio buscamos nos impregnar do alerta que Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira fazem, visto que segundo as autoras:

[...] há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a criança e a infância, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender essas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 59).

Dessa forma, é com os sentidos aguçados que escrevemos as páginas desta história, que se construiu em parceria entre adultos e crianças. Na introdução,

apresentamos nossos objetivos ao realizar esse estudo, mostrando como a temática abordada tem relação com nossa vida pessoal, profissional e acadêmica.

No capítulo 2: “Transitando entre: literatura, infância e pesquisas” situamos o surgimento e a trajetória da literatura infantil no Brasil e apresentamos um panorama sobre pesquisas que tratam da literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, destacando como os personagens negros foram caracterizados no decorrer do tempo.

No capítulo 3: “O campo da pesquisa com crianças: percursos metodológicos” apresentamos o trajeto percorrido que se constituiu a partir da concepção de infâncias e crianças, bem como sob a égide de que há diferentes infâncias vividas por sujeitos sociais e de direitos e problematizando a proposição que se tem de fazer pesquisa com crianças e não sobre crianças.

Já no capítulo 4, “Uma história dentro de outras”, tratamos do levantamento do acervo literário da instituição, com a intenção de verificar se havia livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Essa aferição nos possibilitou conhecer como o acervo era composto e qual era a concepção de infância abordada pela instituição.

O Capítulo 5, “Com a palavra: as crianças” apresentará a análise das falas das crianças quando são colocadas em contato com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Para finalizar, em: “Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra”, apontamos a relevância das crianças terem contato, desde bem pequenas, com a temática da cultura africana e afro-brasileira, contando outras histórias.

## 2 TRANSITANDO ENTRE: LITERATURA, INFÂNCIA E PESQUISAS

Neste capítulo convidamos o leitor a trilhar conosco os caminhos que nos levam à temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil. Nesse percurso, reflexões sobre literatura e infância nos permitiram compreender melhor o estudo aqui delineado.

A literatura infantil nem sempre esteve no patamar em que se encontra atualmente, anteriormente nem ao menos era considerada como uma categoria literária, sendo desvalorizada em relação à literatura destinada ao público adulto. Pesquisadoras como Regina Zilberman (1985), Nelly Novaes Coelho (1987), Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), Debora Cristina de Araujo (2010), Eliane Debus (2017) se debruçaram sobre a temática literária e têm explicado em suas pesquisas a relação desta com a infância.

Foi seguindo o caminho percorrido por estas pesquisadoras, mas sem querer esgotar o assunto, que traçamos um panorama apresentando alguns aspectos sobre o surgimento dessa categoria literária para um público específico.

Ao pesquisar essa temática reiteramos que temos como base a produção do ocidente, como bem pontua Araujo (2010), ao reconhecer que pelo fato da maioria dos estudos registrados em literatura infantil apresentar a referência ocidental, torna-se praticamente inviável tentar realizar uma discussão acerca de outra perspectiva que não seja esta. Por isso, consideramos que seja de fundamental importância pesquisas que possam trazer elementos de como este campo se desenvolveu nos continentes africanos e asiáticos, por exemplo.

Zilberman (2005), ao remontar a história desse gênero no Brasil, relata que com o declínio da monarquia houve uma nova conformação da sociedade com a ascensão da burguesia que, dentre outras reivindicações, buscava novas lógicas de educação. Com isso, as primeiras publicações para crianças são direcionadas para atender as expectativas formuladas por esse grupo social.

A educação para o novo modelo familiar burguês buscava controlar o desenvolvimento intelectual da criança, que começou a ser vista como diferente do adulto, recebendo um tipo específico de tratamento para sua formação cidadã. Zilberman (1985, p. 13) destaca que: “Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão”. A autora reitera que os ensinamentos presentes nos livros para essa faixa etária

seguiram sempre uma lógica sob a perspectiva do que o adulto desejava que a criança aprendesse.

A literatura infantil, por sua vez é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses dos jovens. (ZILBERMAN, 1985, p. 20).

Como podemos perceber, literatura e escola voltaram-se para processos que tentavam administrar tanto as emoções das crianças quanto o desenvolvimento cognitivo. Fato esse também reiterado por Manuel Jacinto Sarmiento (2005) quando destaca que com a distinção entre espaços de crianças e espaços de adultos aconteceu o processo de institucionalização destas em escolas, o que potencializou a produção de uma literatura voltada para este grupo:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. (SARMENTO, 2005, p. 368).

As muitas mudanças sociais ocorridas afetaram a infância como categoria social imputando a ela uma dependência do adulto e uma impotência social. A criança passou a ocupar o lugar do vir a ser, alguém que está em constante formação, um ser inacabado que precisa ser socializado. Nesse contexto, a literatura foi compreendida como um importante instrumento nessa preparação para a vida adulta, tornando-se campo fértil para a propagação de valores, crenças e ideologias, como pontua Oliveira (2003, p. 22): “Logo, não há neutralidade nessas produções, no plano ideológico”.

Além deste caráter disciplinador, a constituição desta literatura era destinada a uma determinada concepção de infância, uma vez que tinha na criança branca e burguesa sua principal destinatária. Araujo (2010, p. 52) relata que: “As obras inicialmente produzidas diziam respeito a grupos específicos de crianças: meninos (em sua grande maioria), burgueses e brancos (tratando-se especialmente do Brasil).” Sem dúvida, não havia, no Brasil, preocupação com o processo de formação escolar e menos ainda literário de crianças negras ou indígenas.



De acordo com Zilberman (2005), o surgimento dos primeiros livros para a infância deu-se por volta do final do século XIX e a falta de tradição no Brasil nesta área fez com que tanto as traduções quanto as adaptações de obras estrangeiras destinadas ao público adulto ganhassem o mercado editorial brasileiro. Semelhante ao que ocorrera na Europa, a principal contribuição para a construção das histórias veio da tradição popular, quando escritores brasileiros transcreveram e publicaram para crianças os contos de fada que, inicialmente, eram destinados aos adultos. Tais obras tornaram-se a principal influência para a composição do universo literário infantil.

Araujo (2010) relata que houve também um movimento de intelectuais brasileiros que procuraram produzir uma literatura “genuinamente nacional” (ARAUJO, 2010, p. 54) para as crianças brasileiras, com enredos que reforçavam o patriotismo, na tentativa de “se desvencilhar das armadilhas das traduções descontextualizadas de obras europeias”. (ARAUJO, 2010, p. 55). Assim foi se organizando a formação de um segmento com obras destinadas à escola, importante aliada na propagação dos ideais burgueses.

Neste contexto, o livro que surge destinado à criança se torna utilitário, de caráter didático e na maioria das vezes servindo de pretexto para ensiná-la alguma perspectiva moral, levando-nos à constatação de que as intervenções produzidas para a infância eram realizadas de acordo com o que os adultos consideravam relevante para as crianças, sem que elas fizessem parte destas escolhas.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) relatam que era comum a presença de protagonistas crianças nas narrativas, mas a imagem era estereotipada, sendo produzida de acordo com o ensinamento que se projetava para o aprendiz almejado. Assim, a literatura começa a propagar padrões de comportamentos considerados ideais pela classe dominante. Oliveira, M. A. de J. (2003), já chamava atenção para este fato, destacando que os personagens protagonistas das narrativas cumprem esses papéis de idealizadores de comportamentos esperados para as crianças.

Ainda que este movimento nacionalista tenha ocorrido, Flávia Filomena Rodrigues da Mata (2015) reafirma que as nossas referências literárias são eurocentradas. Para a pesquisadora:

O que marca na literatura é o fato de nos serem apresentadas apenas histórias que têm como referência as narrativas eurocêtricas. Acostumamo-nos às adaptações de contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, Branca de Neve ou às diversas histórias do livro Mil e uma Noites narradas por Sheherazade. (MATA, 2015, p. 68).

Essas referências são responsáveis pelas imagens que temos dos príncipes e princesas, como seres exclusivamente brancos, heroicos, ricos, que são felizes para sempre e em contrapartida para personagens negros as imagens são reiteradamente negativas, uma vez que a estes a representação está associada à escravização e às desigualdades sociais de forma predominante.

É aqui, neste cruzamento de uma produção literária que subalternizou o negro e a insurgência de uma literatura outra que o desloca do lugar de marginalizado para protagonista, que nos detemos. Essa literatura existe? Quando e como surgiu? Qual foi a sua trajetória?

Tal produção será por nós intitulada: “literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira”, mesmo quando as pesquisas não as denominarem assim, pois como já enfatizamos anteriormente, utilizamos o aporte teórico de Debus (2017). Para situar esse debate, realizamos em duas etapas um estudo de revisão com produções científicas indexadas em bases eletrônicas de dados.

A primeira etapa foi produzida de julho a setembro de 2017, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os descritores: literatura infantil africana AND recepção; literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira AND recepção literária AND criança; recepção literária AND relações raciais; literatura infantil AND recepção e usando as aspas: “Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira AND recepção literária AND criança”.

Nesta busca não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse da recepção literária da temática da cultura africana e afro-brasileira com crianças pequenas, tampouco com a faixa etária de 3 e 4 anos na qual nossa pesquisa seria feita. O que encontramos foram estudos de recepção realizados com crianças do ensino fundamental e mesmo nesta etapa, em um universo de 12 pesquisas, apenas duas tinham relação com a que realizamos.

Destas duas, a primeira pesquisa é uma dissertação intitulada: “A presença da Literatura Afro-brasileira na Escola: uma proposta de intervenção para as aulas

de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental”, desenvolvida pela pesquisadora Sandra Regina Pereira Gonçalves, em 2015, na Universidade Federal da Paraíba. Tratou-se de uma pesquisa-ação que teve como objetivo intervir na prática literária dos professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual localizada no município de Boa Ventura, no alto sertão paraibano. A ação se deu pela realização de dois questionários e da elaboração de sequências didáticas, desenvolvidas com os alunos do 9º ano do ensino fundamental durante cinco oficinas literárias, envolvendo a temática afro-brasileira. A turma era composta por 23 alunos regularmente matriculados, com faixa etária entre 13 e 17 anos.

De acordo com a autora, foi possível perceber a dificuldade que as crianças tinham em lidar com as questões étnico-raciais. Para ela, isso se explica tanto pelo contexto social vivenciado pelos alunos durante o percurso escolar, quanto pelo fato de estudos literários com a temática não serem valorizados no currículo. A pesquisadora relatou que o estudo contribuiu para a ressignificação de seu próprio fazer pedagógico.

A segunda pesquisa encontrada também foi uma dissertação, denominada: “Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil”, realizada por Débora Cristina de Araujo, em 2010, pela Universidade Federal do Paraná. O objetivo deste estudo foi analisar os discursos produzidos por professoras e alunos da 4ª série do ensino fundamental, a partir das leituras de obras infanto-juvenis em salas de aula. A autora utilizou a Hermenêutica da Profundidade como método de análise e constatou que o processo de hierarquização entre brancos e negros se fez presente no espaço escolar pesquisado, tanto nos materiais quanto na recepção destes pelas crianças.

Ela identificou que os livros disponibilizados pelo PNBE ficavam guardados, no intuito de serem preservados até a inauguração da biblioteca da escola. Além disso, poucos apresentavam a diversidade étnico-racial brasileira e não havia qualidade no acervo disponibilizado às crianças. Araujo (2010) nomeou estes livros como “coleções toscas”. Em relação à produção das crianças foi possível perceber um estranhamento e interpretação estereotipada no que tange aos personagens negros das obras trabalhadas. Os desenhos realizados por elas revelavam: padronização (personagens negros retratados com características europeias), a simbolização de unidade (personagens negros retratados com características tribais, como se todos os povos africanos fossem iguais) e o expurgo do outro, que passa a ser inaceitável, ameaçador, feio, uma vez que difere dos padrões apresentados.

Após a análise das pesquisas encontradas na primeira etapa, realizamos a segunda, que se deu por meio do acesso ao relatório de pós-doutorado de Araujo (2017). Neste estudo, ela apresenta um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado, produzidas entre os anos de 2003 a 2015 envolvendo a temática das relações étnico-raciais e da literatura infantil e juvenil. Acessando este material, fizemos uma atualização do levantamento anterior, acrescentando aos 12 trabalhos já elencados mais 15 pesquisas. Após a leitura dos resumos foram selecionadas cinco, mas ao final apenas quatro pesquisas de fato traziam contribuições relevantes para a nossa investigação.

A primeira trata-se da dissertação de Angela Maria Pereira Ramos (2007), intitulada: “Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas”. A pesquisadora utilizou livros de literatura infantil com personagens negros para compreender como a identidade étnico-racial das crianças negras se constrói. Tratou-se de uma pesquisa-ação que foi desenvolvida em turmas de progressão, em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. A primeira turma era composta por 4 meninas e 18 meninos, com idades entre 9 e 11 anos. A segunda turma era formada por 18 meninas e 14 meninos, com idades entre 9 a 12 anos.

A autora relatou que as turmas pesquisadas eram compostas, em sua maioria, por negros, de acordo com a identificação das próprias crianças em resposta à indagação: “Qual é a sua cor?”. Ela ainda citou que, apesar desse reconhecimento, numa atividade propondo a produção de um autorretrato elas mostraram dificuldade em apresentar essa autoidentificação na pintura dos desenhos. O desenvolvimento do estudo exigiu que a pesquisadora selecionasse obras de histórias da cultura africana ou com personagens negros em situação de protagonismo, organizando diferentes atividades com as crianças: desenhos, pinturas, recorte e colagem.

Após trabalhar com os livros, propôs novamente que elas produzissem um autorretrato e desta vez as mudanças apareceram: os desenhos apresentaram a valorização da identidade negra. Assim, concluiu que utilizar histórias de literatura infantil em que personagens negros têm uma presença positiva contribuiu para a construção de uma identidade étnico-racial positiva e indicou que esse tipo de material deve ser presença constante nas salas de aula e bibliotecas.

A segunda pesquisa foi a de Geranilde Costa e Silva (2009), chamada: “O uso da literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o negro”. O objetivo desta pesquisa foi semelhante ao da anterior, pois visou investigar se o uso pedagógico da literatura de base africana e afro-brasileira possibilitava a crianças do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas de Fortaleza a construção de novos conceitos acerca do ser negro. A metodologia utilizada foi definida pela autora como “um referencial teórico não convencional que se apropria de alguns conceitos e teorias já instituídas para elaborar um novo campo de conhecimento: a análise institucional” (SILVA, 2009, p. 15) e a metodologia de pesquisa *ante/pós facto*.

A pesquisa foi realizada por meio da observação participante com 14 intervenções junto aos alunos, propondo a apropriação da literatura de base africana e afrodescendente e sessões de estudo com a professora da turma. Nessas sessões, a professora reconheceu falhas em seu processo de formação, considerou relevante aprender temas de interesse da população negra, avaliando essa atitude como positiva, uma vez que produziram novos conceitos sobre o que é ser negro.

A terceira dissertação analisada foi a da pesquisadora Naiane Rufino Lopes (2012), cujo título é o “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial”. Ela estudou a presença de personagens negros nos livros de literatura infantil do Programa Nacional Biblioteca na Escola (2010), buscando apreender a percepção de crianças da primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) acerca dos personagens negros representados nas obras do acervo.

O estudo foi realizado em duas turmas: uma do 2º e outra do 5º ano de uma escola municipal, situada em bairro periférico, numa cidade no interior do estado de São Paulo. O escopo da pesquisa elencou 100 livros presentes nos *sites* das editoras, sendo que a maioria não foi localizada na biblioteca. O que mais chamou a atenção foi que dentre cerca de 900 títulos que a biblioteca desta escola possuía apenas 16 apresentavam personagens negros como protagonistas. Vale ressaltar que grande parte destas obras aparentemente não tinha sequer sido lida pelos alunos, tendo em vista que as fichas de empréstimo se encontravam em branco. Lopes aponta que dos oito livros com personagens negros recomendados pelo PNBE de 2010, apenas quatro foram encontrados na biblioteca da escola e foram selecionados para a pesquisa.

Para apreender a percepção das crianças pesquisadas, além de um mês realizando observação participante, a pesquisadora se utilizou de entrevistas semiestruturadas, realizadas durante o período das aulas e da proposta de grupo focal. Nesses grupos as crianças foram divididas e então realizaram-se as discussões acerca dos livros selecionados no acervo. Ao término do estudo, a autora constatou que as crianças perceberam a ausência de personagens negros, sendo que o preconceito racial foi a justificativa apontada por elas. Também houve a constatação de que ainda é ínfima a distribuição pelo PNBE de livros apresentando personagens negros como protagonistas.

Por fim, a quarta dissertação analisada foi defendida em 2013 por Daniela Lemmertz Bischoff e intitulada “Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil”. O objetivo aqui foi investigar como o trabalho com a literatura infantil de temáticas afro-brasileiras pode ajudar a discutir e problematizar conceitos de diferenças raciais entre as crianças da pré-escola de uma instituição de ensino da cidade de Portão, no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, a metodologia adotada foi a de pesquisa com crianças, levando em consideração: conversas com elas; seus desenhos; a assinatura do termo de consentimento por elas próprias; a escolha do nome que cada uma usaria durante a sondagem e todas as contribuições trazidas por elas à pesquisa.

A autora relatou que subestimou as crianças, pois imaginou que suas falas estariam imbuídas de preconceitos em relação aos personagens negros das histórias trabalhadas. No desenrolar da pesquisa, percebeu o quanto sua perspectiva era, segundo suas próprias palavras, *adultocêntrica*<sup>9</sup>. Ao final, aferiu que as crianças, independente de cor ou raça, brincavam juntas, compartilhando as histórias e que quando o assunto era diferença racial não demonstravam preconceito.

Após a análise das pesquisas elencadas no levantamento, conclui-se que as dissertações tinham relação com nossa investigação, ou seja, todas buscaram conhecer o que as crianças diziam ao entrar em contato com acervos literários que tematizam a cultura africana e afro-brasileira. Porém, cada trabalho focou em uma

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por Rosenberg em suas pesquisas, que diz respeito a relações desiguais de poder dos adultos sobre as crianças, em que estas são sempre vistas sob a ótica do vir a ser.



série distinta, 1 na pré-escola; 1 nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano; 1 no 3º, outro no 4º e 1 com o 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa; 1 com turmas de progressão. Essa variação é positiva, mas requer outras investigações para ampliar as possibilidades de compreensão em relação ao que dizem as crianças. Também para compreendermos se existe uma distinção nos discursos por faixa etária e se os sentidos atribuídos se modificam de acordo com a idade.

Constatamos que somente a pesquisa com foco na pré-escola, realizada na região do Sul do país, na qual a população em sua maioria é branca, não fez menção a representações negativas das crianças sobre os personagens negros. Três delas relataram que inicialmente as crianças apresentaram dificuldade para lidar com o tema e após as intervenções realizadas pelas pesquisadoras demonstraram atitudes positivas. Um dos estudos apreende os processos de hierarquização em relação ao negro e ao branco e outro discorre sobre a percepção das crianças sobre a ausência de personagens negros nos livros, indicando que elas compreendem isso como negativo. Ou seja, duas pesquisas apontam atitudes de crianças que questionam o lugar de subalternização dos personagens negros em livros, seja pela crítica à falta deles, seja pela positividade em perceber a presença dos mesmos.

Outro aspecto peculiar destas mostras é que há uma variedade regional: duas pesquisas foram feitas no Nordeste (uma na Paraíba e outra no Ceará), duas na região Sul (uma no Paraná e uma no Rio Grande do Sul) e outras duas no Sudeste (no Rio de Janeiro e em São Paulo). Também aqui nos suscita se há significativa diferença nos modos como as crianças recebem esse tipo de literatura, tendo em vista aspectos regionais. Além disso, consideramos um número pequeno de pesquisas com esse viés, levando-se em conta que há uma significativa produção em relação à infância e literatura infantil. Constatamos também o ineditismo da nossa abordagem, pois não há pesquisas que tratem das crianças de 3 a 4 anos e sua interação com livros de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Os elementos gerados após a aproximação com o campo por meio do levantamento bibliográfico e as discussões na disciplina de Seminário de Dissertação nos fizeram repensar o foco da investigação: estávamos inicialmente considerando a recepção de crianças, mas concluímos que não era este o campo da

nossa análise, pois recepção é um tema bem específico de pesquisas literárias na área de Letras e na verdade nossa pesquisa é do campo educacional, tais como as demais que levantamos.

Nesse sentido, a preocupação que nos mobiliza a conhecer como as crianças pequenas interagem com esta literatura não parte dos conceitos de recepção literária, mas se dá através da educação, ou seja, quais são as suas reações ao interagirem com livros desta categoria? O que dizem? Que emoções demonstram? Gostam? Fazem referência aos aspectos físicos dos personagens? Identificam-se com eles? Rejeitam? Querem ler novamente? Enfim, inúmeras são as possibilidades de capturar a escuta delas, pois como já se sabe, crianças desta idade falam muitas linguagens e não apenas pela oralidade.

Finalmente, o levantamento de pesquisas realizado neste capítulo mostra que os estudos sobre literatura infantil e relações raciais que se propõem a escutar as crianças pequenas são escassos. Porém, já existe uma considerável produção teórica sobre literatura para dar suporte a pesquisas nesta perspectiva e será na continuidade desse fio narrativo que as seções que seguem buscarão explicar a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira no contexto da literatura infantil no Brasil.

## 2.1 A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS QUE SE ABREM

Para entender como se deu o aparecimento de personagens negros na literatura infantil brasileira, elencamos alguns estudos que se dedicaram a compreender e analisar a representação social desses personagens, bem como a trajetória de produções em que eles figuram.

Um estudo que nos chamou bastante atenção devido à sua relevância para explicar o surgimento dos personagens negros na literatura infantil foi o realizado por Maria Cristina Soares de Gouvêa (2005). Nele, a pesquisadora analisa as representações sociais sobre o negro em livros de literatura, nas três primeiras décadas do século XX. Importante ressaltar que esse foi considerado o século da criança, pois foi marcado pela construção da ideia de infância, período em que a criança passa a ser vista como um sujeito diferente do adulto, com especificidades próprias. Essas singularidades lhe imputam certa dependência e cuidados, assim,

políticas de reparação são desenvolvidas para proteção e amparo das crianças. Concomitante a esse processo há a eclosão da literatura infantil enquanto gênero próprio, produzindo-se novas representações de infância.

De acordo com Gouvêa (2005), antes da década de 1920 os personagens negros eram praticamente ausentes nas narrativas ou, quando apareciam, eram ligados à escravização, retratados ocasionalmente e em papéis secundários, relacionados a cenas domésticas, na maioria das vezes sem falas ou participação dentro da trama. Fato esse atribuído pela pesquisadora à marginalização do negro após a abolição da escravidão, provocando um apagamento do mesmo, uma vez que era visto como ser inferior. Logo, essa imagem não poderia ser associada a um país que almejava a modernidade através da afirmação de uma identidade nacional.

Gouvêa (2005) chama a atenção para o aparecimento dos personagens negros na literatura infantil justamente a partir da década de 1920, figurando como contadores de histórias, personagens relacionados ao misticismo e até embranquecidos pela negação ou desvalorização de seu pertencimento étnico-racial. Como a própria autora reitera: “[...] negado em sua concretude, mas retificado e folclorizado no imaginário literário.” (GOUVÊA, 2005, p. 84). A partir da década de 1930, esses personagens eclodem maciçamente nas narrativas, período em que os contadores de história são recuperados, num resgate à cultura popular e às raízes nacionais.

É preciso destacar as considerações da pesquisadora acerca da contribuição da literatura produzida por Monteiro Lobato, propagando ideias racistas num plano simbólico e que até hoje permeiam o imaginário popular. É inegável a contribuição do autor para a literatura infantil brasileira, sendo que sua produção representou um divisor de águas nos estudos literários, conforme nos citam pesquisadoras como: Coelho (1993) e Zilberman (2005). Aclamado pela crítica como o criador da literatura infanto-juvenil, sua produção perpassa por um universo infantil em que a criança se identifica e adquire protagonismo na narrativa.

Em seus estudos sobre a presença ou não de estereótipos na literatura produzida por Lobato, Camila Lopes Cravo Matos (2012) busca avaliar se a leitura desses textos provoca reações discriminatórias nas crianças pesquisadas. A pesquisadora, referindo-se a Lobato, reitera que: “O autor anuncia e introduz os indispensáveis ingredientes da ficcionalidade da prosa literária: enredo, personagens, ideias, utilizando a estratégia da verossimilhança, construindo uma

espécie de paisagem que fala à imaginação.” (MATOS, 2012, p. 49). O que se pode perceber é que há um consenso no fato de que o autor rompe com os padrões didáticos e moralizantes da época, atribuindo à criança um novo papel e questionando valores impostos socialmente.

Em meio à magia, fantasia e faz-de-conta devemos nos atentar para o fato de que na literatura infantil produzida por Lobato os personagens negros (tia Nastácia, tio Barnabé e Saci) ocupavam lugar de subalternidade e eram caracterizados através de diversas estereotipias. Novamente, nos atemos aos estudos de Gouvêa (2005) para discutir a representação desses personagens na obra do referido escritor. A autora mostra como a personagem tia Nastácia era depreciada; a ela eram atribuídos apelidos pejorativos, como: “negra, beijuda”; seu conhecimento era deslegitimado, uma vez que era considerada “ignorante”; não tinha família; era subserviente. Constantemente essa personagem era adjetivada de forma racista e desmoralizante.

Por isso, devemos problematizar essas questões. Assim como ocorreu o questionamento em 2010, através de uma denúncia feita por Antônio Gomes da Costa Neto, sobre a inserção da literatura produzida por Monteiro Lobato no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desafiando a cultura hegemônica. Gihane Scaravonatti (2015) é uma pesquisadora que investigou as leituras na mídia a partir das denúncias de racismo sobre a personagem Tia Nastácia, da coleção literária “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, obra infantil de Monteiro Lobato inserida nos acervos desse programa. Ela relata que as indagações suscitadas pelo Movimento Negro geraram controvérsias. Essas foram tantas que a polêmica foi instaurada: inicia-se uma discussão sobre censura na literatura e sobre o politicamente correto. Mais uma vez as questões referentes ao racismo que assola o povo negro foram consideradas exagero, sendo minimizadas e até mesmo desqualificadas, já que em 2014, o Estado negou o pedido realizado pelo Movimento Negro (MN), deixando de dar seguimento ao Mandado de Segurança que discutia o racismo nas obras do autor. A esse respeito, Scaravonatti (2015, p. 97) elucida:

O pedido de inclusão da nota visava esclarecer os leitores da obra – cujo público é composto por crianças em fase inicial de leitura, principalmente – sobre o contexto em que o vocabulário racista foi utilizado pelo autor e que destoa, todavia, da atual política e legislação brasileiras voltadas para a criminalização das práticas de racismo e que zelam pelo respeito à diversidade étnico-racial no Brasil.

Nossa compreensão a respeito da solicitação é de que em nenhum momento esta faz menção à censura, apenas apresenta as ponderações necessárias e responsáveis numa sociedade que se quer democrática. Entender ser o autor fruto de sua época, não significa aceitar o racismo. Este atravessa o tempo, perpassando as relações sociais e trazendo inúmeras mazelas para a população negra. Ele precisa ser combatido. A questão de se inserir uma nota explicativa mostra-se como uma solução paliativa, pois dá a entender que qualquer obra poderia ser aceita no referido programa, desde que apresentasse uma nota justificando o teor de suas transgressões. Por isso é tão importante estudarmos as relações étnico-raciais e entender como o racismo está presente em obras como a de Monteiro Lobato.

Continuando a análise de como se deu o aparecimento dos personagens negros na literatura infantil, apresentamos os estudos de Oliveira, M.A. de J. (2003), que, dentre outros objetivos, tencionava interpretar doze produções publicadas entre 1979 e 1989, analisando se houve alguma inovação na caracterização dos personagens negros em obras de literatura infantil. A pesquisadora refletiu sobre questões polêmicas que perpassam as discussões em que os personagens estão imersos, tais como: branqueamento, raça, democracia racial, negro, racismo e como esses “ditames” (OLIVEIRA, 2003, p. 98) influenciaram na construção dos personagens na literatura infantil, veiculando visões depreciativas do negro.

Ao final de sua pesquisa, não negou a inovação no cenário literário, mas chamou atenção para o fato de que apenas uma das narrativas: “A cor da ternura” (Geni Guimarães, 1986) foi considerada como inovadora em relação à construção dos personagens negros. As outras reforçaram estereótipos e situações como: a associação do negro à pobreza e escravidão; atenuação do racismo, aludindo à democracia racial e ao ideário de mestiçagem; reforço do racismo, pois na tentativa de denunciá-lo criaram personagens negros “tecidos à margem dos brancos” (OLIVEIRA, 2003, p. 163) e a construção de uma visão única do povo negro no imaginário do leitor.

Outro ponto abordado por esta pesquisadora é em relação à percepção das pessoas negras sobre si mesmas, destacando que a forma de tratamento dada ao personagem negro na literatura desta época contribui para uma visão negativa de si. Esta visão, segundo a autora, leva à auto-rejeição e negação de sua identidade e de

seus valores culturais, buscando a padronização em relação aos padrões hegemônicos. Ela chama atenção para o fato de que as ilustrações também endossam as narrativas, reforçando ainda mais o racismo que se quer denunciar nas obras.

O aparecimento de personagens negros na literatura infantil brasileira também foi discutido por Ione Jovino (2006), descrevendo sua representação em três momentos distintos, baseando-se na concepção da personagem negra feminina ao longo deste percurso.

Em um primeiro momento, os personagens negros surgiram num contexto histórico pós-abolicionista, final da década de 1920 e início da década de 1930, e nas histórias eram caracterizados em condições que os estigmatizavam perante outros. Um exemplo eram os papéis atribuídos à personagem negra feminina: o de empregada doméstica, babá, cozinheira e sempre de forma subalternizada. “Os personagens negros não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo.” (JOVINO, 2006, p. 187).

De acordo com esta pesquisadora, a segunda fase deu-se somente a partir de 1975, período em que se encontrará uma produção mais comprometida com a retratação da cultura e dos personagens negros, aproximando-se mais da realidade social brasileira. No entanto, esse fato nem sempre alterou a hierarquia existente entre personagens negros e brancos, reforçando assim as representações negativas. Personagens negros continuaram a ser retratados de modo estereotipado, com características embranquecidas ou em situações em que apareciam como subservientes e passivos frente às situações de preconceito. A pesquisadora ressalta que as condições de beleza mais retratadas eram as da personagem feminina de pele clara e mestiça.

Jovino (2006) relata que na última fase, década de 1980 em diante, já seria possível encontrar obras em que as representações da personagem negra feminina estão relacionadas à resistência e ao enfrentamento ao preconceito, sendo a ela atribuídos novos papéis. Comparadas a publicações anteriores, o mesmo acontece em relação às culturas africana e afro-brasileira, que passam a ser ressignificadas. Dentre as mudanças ocorridas, a autora destaca: o aparecimento de narrativas que valorizam a tradição oral africana, o aparecimento de personagens negros de diferentes faixas etárias e em situações de protagonismo, a figura da mãe e da avó

com destaque nas narrativas, as ilustrações mais diversificadas e fugindo dos estereótipos e a valorização da estética negra. Como exemplo da ressignificação surgida nessa terceira fase, Jovino (2006) reitera o que já havia constatado Oliveira (2003) e dá destaque para a obra de Geni Guimarães (1986): “A cor da ternura”.

Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) averiguou se os livros disponibilizados pelo PNBE 2008 valorizavam a diversidade ou contribuíam com formas de hierarquização social através de discursos ou ilustrações veiculados nestes materiais. A pesquisadora analisou a diversidade sob os aspectos: da deficiência, raça (eixo cor-etnia), gênero e idade (enfocando a infância e sua relação com os adultos). Sobre o referido programa de incentivo à leitura, observou discrepâncias entre o que está posto no edital e a realidade das escolas, pois a ampla diversidade social brasileira não está sendo contemplada. Nesse ponto, reiteramos suas afirmações, concordando que apenas duas em cada vinte obras é insuficiente para promover a diversidade.

Venâncio (2009), ao proceder às análises do eixo cor-etnia, referindo-se ao relacionamento entre brancos e não-brancos, constatou a sub-representação dos personagens negros nos livros do acervo verificado. De acordo com a autora, isso acontece porque a branquidade ainda se faz norma. Ela explica o conceito de branquidade como “o branco como representante da espécie”. (VENÂNCIO, 2009, p. 123). A autora destacou ainda que nas obras analisadas é possível encontrar o enfoque no personagem branco, masculino e sem deficiências, já a apresentação de personagens negros e indígenas não ocorria com os mesmos cuidados que se constatava em relação aos personagens tidos como padrão.

Portanto, em seu estudo, constatou que os discursos produzidos pelos livros do acervo e voltados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos mantêm-se distantes da representação da diversidade na perspectiva emancipatória. Ela verificou que a diferença era vista com estranhamento, reforçando estigmas e que o acervo analisado continuava propagando hierarquias sociais e representações padronizadas.

Outro estudo que analisa o acervo do PNBE 2008 é o da pesquisadora Verediane Cintia de Souza Oliveira (2010). Diferentemente do estudo citado anteriormente, este se debruça sobre os livros destinados à educação infantil. A pesquisa tratou da observação e análise de estratégias ideológicas contidas no texto e nas imagens de vinte obras do acervo. A autora constatou que ainda havia difusão



de textos e imagens em livros distribuídos para escolas públicas de educação infantil e de ensino fundamental. Verificou também que esta hierarquização em relação a negros e brancos era mantida, favorecendo a legitimação das desigualdades sociais. Essa representação diferenciada e estigmatizada em que os personagens brancos são retratados com mais profusão, aparecendo mais vezes se comparado aos negros (sub-representados tanto nos textos quanto nas ilustrações), reitera o branco como a norma social.

Somando-se a essas pesquisas, Jenny Lorena Bohorquez Moreno (2015) busca compreender como o negro vem sendo narrado nos livros disponibilizados pelo PNBE 2012 para a educação infantil, analisando os efeitos produzidos por essa representação. Os resultados de sua pesquisa indicaram: a universalização de conteúdos e dos personagens presentes nos materiais e que no acervo analisado há uma presença pouco significativa de personagens negros em comparação com os brancos. Nesse sentido, percebe-se a manutenção da perspectiva de valorização desses últimos em detrimento dos negros.

Os estudos aqui elencados nos levam à constatação da permanência de uma sub-representação dos personagens negros nos livros de literatura distribuídos pelos programas analisados. Tal fato reforça a relevância em ampliar as pesquisas acerca da literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, problematizando as relações hierárquicas na produção. Assim, é possível romper com os modelos de representações hegemônicos que inferiorizam os negros e suas culturas e que contribuem para a manutenção de discursos racializantes, como bem ressalta Araujo (2017).

Conforme já ressaltado no capítulo introdutório deste estudo, optamos pelo uso do termo “literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira”, baseado nas pesquisas de Eliane Debus (2017). A autora enfatiza que os títulos que se referem à produção literária para a infância estão divididos em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) “literaturas africanas.” (DEBUS, 2017, p. 33).

A primeira categoria “está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve (autoria), mas sim o que tematiza.” (DEBUS, 2017, p. 33). Para desenvolver esta pesquisa utilizamos essa categoria por acreditarmos que posicione a cultura afro-brasileira e africana de modo que não se repitam os estereótipos já amplamente



destacados pelas pesquisas da área. Ou seja, esta categoria se refere a um tipo de literatura que apresenta uma perspectiva de resistência aos estigmas e de engajamento à insurgência, opondo-se à subalternização e à hierarquização.

A segunda categoria: “literatura afro-brasileira” é descrita por Debus (2017) como aquela que possui autoria de escritores afro-brasileiros e remetendo a Eduardo de Assis Duarte, ressalta que esse conceito está em construção devido à dificuldade de delimitação dessa autoria.

A terceira categoria presente no mercado editorial e descrita por Debus (2017) é denominada “literaturas africanas”, sendo apresentada como aquela que tem autoria africana, trazendo subcategorias que se ramificam em literaturas africanas de diferentes línguas e literatura africana de língua portuguesa.

Concordamos com a pesquisadora ao afirmar que a primeira categoria “literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira” se sobressai, pois a maioria das produções que circula no mercado editorial nela se insere e a reiteramos como nosso objeto de pesquisa. Nesta categoria incluem-se os livros com a temática da cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da valorização desses elementos culturais, havendo nessa produção uma variação qualitativa, na qual algumas obras teriam uma escala maior desses elementos do que outras. Porém, nenhuma literatura que trate os elementos culturais afro-brasileiros de forma negativa, subalternizada ou estigmatizada poderia entrar nesta categoria.

Em que pesem as importantes reflexões que as teóricas e os teóricos desse campo de estudo vêm fazendo para compreender este fenômeno na produção literária, ou seja, definir a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, seu percurso tem sido árduo. Para se estabelecer como um gênero literário ela dialoga com outros campos da literatura brasileira tendo sido considerada, quando encontra espaços amigáveis, como uma subcategoria da literatura infantil e em outras situações nem é reconhecida a sua existência.

A respeito desse não-lugar de existência e da possibilidade de falar sobre si mesmo e sobre o que nos cerca, Regina Dalcastagné (2012) afirma que:

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 13).

Assim, numa sociedade demarcada pelo racismo, nem sempre encontra lugar a literatura que apresenta outras cosmologias, diferentes dos padrões eurocêntricos e traz em seu corpus um “outro personagem” considerado como diferente e que conquista um lugar de fala.

Para Lucilene Costa e Silva (2012) a literatura infantil de temática afro-brasileira, além de ser uma possibilidade de referência cultural positiva para crianças negras e brancas, não apenas se distancia, mas se opõe à literatura que aborda somente a cultura européia, na qual os cânones literários descrevem espaços alheios ao olhar das crianças brasileiras. De acordo com esta pesquisadora, a literatura infantil de temática afro-brasileira:

[...] é compreendida como literatura relacionada às questões sobre as diferenças humanas e culturais e, mais especificamente, por trazer elementos da cultura africana e afro-brasileira, superando, de forma positiva, os estereótipos veiculados nas imagens e textos presentes nas literaturas infantis de aproximadamente dez anos atrás, em que a criança negra era representada em condições de inferioridade diante das crianças brancas. (SILVA, 2012, p. 125).

Além dessas especificidades ressaltadas pelos pesquisadores e pesquisadoras, podemos dizer que a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira reflete outro lado da história, construindo uma narrativa distinta da hegemônica através da resistência às formas de opressão, da riqueza cultural e de uma representação mais positiva dos personagens negros. Tais fatores nos fizeram optar pelo uso do conceito de “literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira” para desenvolver este trabalho, porém incluindo as outras categorias que já foram anunciadas dentro deste único espectro, ou seja, também considerando a produção de autoria de africanos ou de escritores e escritoras afro-brasileiras.

A história dessa literatura é construída como parte de uma luta mais ampla de direitos sociais da população negra, sendo impulsionada por políticas públicas de ações afirmativas. A inclusão do Artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 pela Lei 10.639/03 coloca na pauta das editoras o apoio a esse tipo de produção, uma vez que torna obrigatório o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, preferencialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil. Também inclui o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (Art. 79 B). O artigo 26-A foi modificado em 2008

pela Lei 11.645, quando acrescentou-se a ele o estudo e história dos povos indígenas.

Vale lembrar que a lei 10639/2003 não incluía a educação infantil em sua redação, sendo que ela só foi contemplada com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do Parecer 003/2004.

A respeito desse novo filão no mercado editorial brasileiro, Debus (2017), apresenta como resultado de pesquisas que mapeiam a produção literária infantil de temática africana e afro-brasileira nos catálogos editoriais brasileiros, a constatação de uma ampliação de títulos dentro dessa temática após a promulgação da lei. A pesquisadora destaca que essa política pública de ação afirmativa trouxe avanços para a construção de uma educação antirracista, mas reitera que ainda existe desconhecimento sobre a lei, o que dificulta sua implementação.

Além disso, outras normativas vieram também reiterar essa necessidade de se tratar da cultura africana e afro-brasileira já na educação infantil, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>10</sup> (DCNEI), as quais preconizam que as propostas pedagógicas:

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21).

O combate ao racismo e à discriminação requer o desenvolvimento de práticas que trabalhem com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), que além de ser uma forma de contribuir para a superação destas dificuldades, favorece a construção de uma educação antirracista. A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira pode subsidiar essas práticas. Diante de tal prerrogativa, não queremos afirmar que a literatura sirva de pretexto para trabalhar valores ou questões étnico-raciais, posto que é arte e não deve ter função utilitarista. Porém, já se sabe que a literatura é um dos veículos que colaboram na constituição de uma sociedade e que, portanto, são necessárias produções nas quais as referências positivas para as crianças negras estejam presentes. Além disso,

---

<sup>10</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e norteiam a organização das propostas pedagógicas na educação infantil.

possibilita que as outras crianças não apenas reconheçam e valorizem a diversidade, mas também façam associações com a vida real e com modos mais humanos de convivência.

Silva, L. C. (2012, p. 130) reitera a importância dessa literatura para romper com padrões hegemônicos:

A perspectiva da literatura infantil de temática afro-brasileira é de arte literária, mas também figura como importante instrumento auxiliar para a ampliação da possibilidade de uma pedagogia para a pluralidade e contra a cultura hegemônica herdada do colonizador. (SILVA, 2012, p. 130).

Acreditamos que o seu rompimento com a cultura hegemônica se dá justamente por apresentar em suas narrativas situações de valorização dos personagens negros e sua cultura, remetendo a um legado africano e apresentando outras formas de representação, subsidiando o trabalho com a EREER e tornando-se importante aliada no combate ao racismo.

A pesquisadora Lucimar Rosa Dias (2007) destaca a importância do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais desde a primeira infância, na qual esta pesquisa se inscreve:

Meninos e meninas dessa faixa etária são ativos pensadores sobre a vida nos seus mais diferentes aspectos, fazem perguntas sobre si mesmos, sobre os fenômenos naturais, sobre as descobertas tecnológicas, sobre a vida e a morte, se perguntam sobre as diferenças de cor e cabelo, opção política e tantos outros temas. Também formulam e encontram respostas sobre esses mesmos temas a partir do que veem, ouvem e sentem ao seu redor. Com as respostas obtidas por diferentes meios, organizam seus modos de pensar sobre si mesmos e sobre os outros, construindo nesse processo, conceitos como superioridade inferioridade, igualdade e desigualdade, entre outros. (DIAS, 2007, p. 61).

Portanto, tratar de literatura com esta especificidade exige cuidado, pois não queremos enfatizar a superioridade de um grupo em detrimento de outro, reforçando relações de poder estabelecidas, como as de brancos sobre negros e/ou dos adultos sobre as crianças. A literatura seria mais uma via que possibilita a todos um mesmo patamar de constituição de identidade positiva. Dias (2007) reforça que, na educação infantil, o cuidar vai além das condições básicas de higiene, saúde, alimentação e segurança, afirmando que os educadores devem cuidar também da subjetividade e da individualidade de cada criança, sendo responsáveis pelo processo de construção de sua identidade.

Para ser comprometida com uma educação séria, de qualidade e democrática, a educadora tem de estar atenta a essas subjetividades. É sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas relativas a todos os grupos humanos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade. (DIAS, 2007, p. 64).

Essas referências positivas em relação a diversas culturas podem ser possibilitadas pela literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, enquanto veículo que auxilia de modo efetivo na construção do imaginário da criança. Nessa etapa da educação infantil em que elas se encontram é importante oferecer-lhes múltiplas referências, assim, os personagens que habitam o mundo infantil devem ser de diferentes origens étnico-raciais, ampliando seu repertório simbólico.

A respeito da educação infantil, o que podemos concluir é que ler e contar histórias já faz parte do encaminhamento pedagógico. Portanto, incluir livros que tragam personagens, referências ou imagens da população negra e indígena é incluir grupos que têm presença marcante na cultura brasileira, mas que foram marginalizados da produção voltada ao público infantil (DIAS, 2012).

Quando as crianças pequenas têm acesso a apenas um tipo de literatura infantil, que não contempla a diversidade étnico-racial em suas páginas ou que reforça determinados estigmas em relação a uma parte da população podemos afirmar que todos perdem com isto. Do ponto de vista educativo, esse processo pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Suely Dulce de Castilho (2004, p. 109), por exemplo, considera que “para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua ‘raça’; por outro lado, podem subestimar, estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra”. Assim, apresentar referências positivas à criança, além de ensinar-lhes o respeito à diversidade, ainda possibilita a ruptura da visão da supremacia branca instaurada na literatura infantil.

Oliveira, M. A. J. (2010) afirma que grande parte dos professores ao serem questionados sobre personagens negros lembram, sobretudo, dos personagens inferiorizados na literatura. No imaginário popular estão: o Cascão, a Tia Nastácia e o Saci Pererê. E outros tantos continuam invisíveis, não sendo de domínio dos professores e professoras. Para a autora:

As discussões voltadas para as relações étnico-raciais no ensino superior têm demonstrado o desconhecimento de grande parte dos educadores acerca de obras literárias que apresentam personagens negros destituídos de inferiorizações. Os mais lembrados se reduzem principalmente aos do Sítio do Pica Pau Amarelo, o Cascão, das histórias em quadrinhos, e o Negrinho do Pastoreio. (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Acreditamos que se os docentes se recordam mais desses personagens é porque eles permeiam o imaginário infantil, uma vez que continuam sendo levados às salas de aula, selecionados pelos próprios professores, que mostram desconhecimento de obras com referências mais positivas em relação à temática étnico-racial.

Débora Cristina de Araujo e Ivone Andrusievicz (2017) em pesquisa sobre a variedade temática dos livros oferecidos às crianças na escola constatam que: existe a escolarização precária da leitura literária; as crianças não usufruem o direito de escolha dos livros e os materiais oferecidos a elas não têm qualidade literária. Esta escolarização é inadequada quando se investe mais nas “potencialidades formativo-didáticas do que no caráter artístico” da literatura (ARAUJO; ANDRUSIEVICZ, 2017, p. 57). As pesquisadoras concluíram que os livros das bibliotecas das escolas analisadas priorizavam referências eurocêtricas, além de observarem a manutenção das relações de poder dos adultos para com as crianças. Além disso, o trabalho com a temática africana e afro-brasileira era restrito às datas específicas e em momentos pontuais, culminando na escolarização inadequada da literatura.

É evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido até se chegar à condição de respeito à diversidade étnico-racial e à desconstrução de preconceitos e estereótipos produzidos historicamente em relação aos livros de literatura que circulam nos centros municipais de educação infantil. Entretanto, também é verdade que, apesar de ainda não ser o ideal, nas últimas décadas as discussões acerca de temas que envolvem a diversidade étnico-racial vêm avançando, ainda que lentamente, seja nos meios de comunicação, nas escolas, nas pesquisas ou na sociedade em geral.

Neste capítulo, procuramos delinear a trajetória da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira enquanto categoria literária, apresentando a complexidade de sua configuração, bem como, situando-a no contexto das disputas sobre a compreensão de mundo e a função da literatura neste contexto.

### 3 O CAMPO DA PESQUISA COM CRIANÇAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa. Destacamos questões relativas à pesquisa, nossa chegada ao Centro de Educação Infantil e o contato com a professora e com as crianças. Nosso caminho metodológico se constituiu a partir da concepção de infância e criança, bem como sob a égide de que há diferentes infâncias vividas por sujeitos sociais e de direitos, problematizando a proposição que se tem de fazer pesquisa com crianças e não sobre crianças. As autoras Abramowicz e Oliveira (2012) apresentam como a sociologia da infância pensa essas crianças.

Com a inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu-se pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Esta perspectiva sobre a criança passou a ser empregada no campo da educação. No entanto, numa análise mais detalhada acerca das práticas da educação infantil, que é da etapa que este texto trata, nota-se o quanto as ações estão distantes da concepção anunciada.

É comum ler nos projetos pedagógicos de algumas instituições de educação infantil a respeito do protagonismo e do desenvolvimento da autonomia por parte das crianças. Contudo, os adultos em muitas situações ainda tratam as crianças de forma dependente, protecionista e lhes “roubam” o direito de brincar e de interagir com seus pares numa cultura lúdica, escolhendo o que devem fazer e quando. É assim com todas as ações realizadas no espaço educacional e não é diferente quando se relaciona à oferta de leitura de literatura: os livros que são lidos para elas poucas vezes passam pela escolha ou pelo senso crítico das crianças. São práticas assim que deslegitimam os discursos presentes nestes projetos pedagógicos, que anunciam o estímulo ao protagonismo infantil, mas continuam lhes engessando as ações.

Como podemos perceber, é difícil mudar posturas cristalizadas ao longo do tempo. O mesmo acontece no âmbito das pesquisas, não sendo tarefa fácil fazer pesquisa com as crianças e não sobre as crianças, visto a dificuldade em romper como um *modus operandi* de lidar com a criança, fortemente impregnado na



formação de professores. Pia Christensen e Allison James (2005) ao discutirem perspectivas e práticas em investigação com crianças nos alertam que os adultos apresentam dificuldades para interpretar o mundo sob o ponto de vista delas, necessitando que elas mesmas o expliquem. As pesquisadoras alertam: “Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças.” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, não p.).

Assim, acreditamos que para perceber como nossas crianças interagem com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira será necessário envolvê-las no processo de investigação, nos esforçando na busca de compreensão do que elas nos dizem.

Esse envolvimento perpassa a distinção que fazemos entre infância e criança. A pesquisadora Zeila de Brito Fabri Demartini (2002) alerta para o fato de que devemos ter consciência de quem é essa criança a que estamos nos referindo e que terá voz nas pesquisas.

Quer dizer, estamos lidando com os relatos de crianças, estamos falando sobre relatos de infância: mas quem é essa criança? O que se está chamando de criança, o que se está chamando de infância, como essa experiência é vivenciada? A nossa experiência na área das ciências sociais, da sociologia, mostra-nos que é preciso levar em conta os diferentes tipos de criança e de infância. (DEMARTINI, 2002, p. 04-05).

A respeito do que é ser criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) caracterizam-na enquanto sujeito de direitos, que é histórico e produz cultura, através do brincar, em que ela fantasia, observa, aprende, posiciona-se, experimenta e constrói sentidos sobre tudo que a cerca. Esta perspectiva busca valorizar a criança enquanto ator social que possui voz e deve ser ouvida pelos adultos.

Pilar Arnaiz Sánchez (2003, p. 11) lembra que a criança é um sujeito de direitos, ratificando que:

Um dos aspectos mais significativos, na concepção da Educação Infantil nesses últimos anos, é o de reconhecer a criança como sujeito desde o momento de seu nascimento. Como ser único, lhe é atribuída uma identidade própria no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber uma atenção adequada às suas necessidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionais e sociais).



Podemos inferir que as crianças são ativas, competentes e participativas, mas ao mesmo tempo estão sob a proteção, controle e cuidados dos adultos. Então, não há como negar as possíveis relações de poder inerentes, reconhecendo que elas, por vezes, ocupam uma posição subordinada e marginal em relação ao adulto. Como investigadoras da infância, temos que superar a perspectiva adultocêntrica para rompermos com essas relações de poder, não sustentando formas de hierarquização entre crianças e adultos e garantindo a efetiva participação delas nos diferentes âmbitos da sociedade.

Pensando nesse duplo papel vivido tanto pelo adulto investigador quanto pela criança no decorrer da pesquisa, analisamos a importância da reflexividade enquanto instância adotada pelas crianças e como algo comum à nossa prática de pesquisadoras. Temos que ter clareza de que por mais que estejamos inseridas em seu espaço e interagindo com elas, não somos e nem nunca seremos crianças. Elas têm consciência de tal fato e nos apontam isso.

Christensen e James (2005, p. XVI) se referem à reflexividade como uma “necessidade metodológica na investigação”, em que tanto as crianças quanto os adultos pensam sobre suas experiências e práticas. Atento a esta necessidade o investigador conseguirá envolver as crianças na pesquisa, sendo elas não somente respondentes, mas “interpretando ativamente e dando forma ao processo de pesquisa”. (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p XVII). As crianças, ao se sentirem participantes, tornam-se intérpretes reflexivos e compreendem sua importância e a do pesquisador.

William Corsaro (2011) defende que as crianças reproduzem o mundo dos adultos em sua cultura de pares e devem ser consideradas enquanto agentes sociais ativos e criativos que produzem cultura, mudam as regras e atribuem novos sentidos e significados aos objetos, fazendo reconfigurações. A Infância, período socialmente construído é uma forma estrutural relacionada com classe social, gênero, idade, raça, em que as crianças não precisariam ser preparadas para entrar na sociedade, uma vez que já fazem parte dela.

O autor pontua que há um ressurgimento da criança nos estudos da infância, uma vez que esta havia sido marginalizada por ser considerada em posição social subordinada, enquanto dependentes dos adultos e sempre vistas pela ótica dos mesmos, que lhe impingem regras, significados, concepções, direitos e vivências.

Esse interesse também foi despertado pelos novos debates que surgiram a respeito da infância, como a Sociologia da Infância.

A respeito dessas conjecturas, Jens Qvortrup (2010, p. 634), ressalta a necessidade de compreender que esta é “[...] uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter necessariamente que fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas.”

Para se alcançar tal intento, o autor propõe pensarmos a infância enquanto categoria na estrutura social, passando a ser compreendida como categoria permanente de qualquer estrutura geracional e não mais por fases ou estágios de desenvolvimento com períodos temporais marcados, como suscitava a psicologia do desenvolvimento.

Outro ponto que consideramos crucial para quem pretende aventurar-se na pesquisa com crianças é termos a compreensão de que a infância não é igual para todas as crianças, cada uma a vivencia de uma maneira peculiar. Demartini (2002, p. 5), afirma que “é impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza. A questão desta heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado, é uma questão que o pesquisador sempre se deve colocar.”

Respalhando tais afirmações, Abramowicz e Oliveira (2012) pontuam como a infância pode ser diferente para cada criança:

A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como criança essencial, universal e fora da história. A sociologia da infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância. Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2012, p. 49).

As autoras problematizam a infância para além da categoria estrutural, ampliando a discussão para o campo da diferença, alertando que não há como desconsiderar a heterogeneidade, uma vez que as crianças constroem e são construídas de diferentes maneiras em suas infâncias.

De acordo com Sarmiento (2005), ainda que façam parte do mesmo grupo geracional, os principais fatores de diversidade dentro deste grupo são as condições

sociais, sendo que os diferentes espaços estruturais distinguem as crianças. Isso mostra que não há como estabelecer uma uniformização da infância, uma vez que devemos levar em consideração as singulares maneiras de estratificação social e como as variáveis: raça, gênero, classe social, etnia e lugar onde vivem produzem uma determinada infância.

Em estudos sobre imaginário e culturas da infância, Sarmiento (2002, p.6), constata que em relação aos produtos da indústria cultural para as crianças, “a interpretação sociológica das culturas da infância constitui-se como prioritária, uma vez que é essencial à compreensão da própria infância. A análise da recepção pelas crianças desses produtos culturais é, portanto, fundamental”.

O livro é um destes produtos e como o autor considerou: é importante analisar a relação com a criança que recebe este produto. Para tanto, é preciso verificar que literatura está chegando às mãos de nossas crianças: produtos culturais pesquisados por publicitários com a intenção de vendagem máxima ou livros de boa qualidade que apresentem em suas páginas múltiplas histórias para um público plural e bem diversificado?

Sobre esses livros consideramos que alguns professores atuantes na etapa da educação infantil indagam sobre a necessidade de disponibilizá-los para as crianças, tendo em vista que estas ainda não leem devido a uma concepção de leitura como decifração de um código. Todavia, é fato comprovado que tal visão está mais que ultrapassada.

Uma das autoras que adotam a definição de que a leitura vai além da decodificação, é Isabel Solé (1998, p. 22), que a considera como “um processo de interação entre o leitor e o texto”. O papel do leitor é crucial no ato de ler e compreender um texto e na construção da compreensão acerca do mesmo, perpassando por aspectos como: experiências prévias, cultura, recursos cognitivos e manejo das pistas deixadas na superfície textual pelo autor. Esta suposição implica no fato de que duas pessoas lendo o mesmo texto podem ter visões diferentes sobre ele, pois nem sempre farão as mesmas inferências sobre o assunto, uma vez que as capacidades internalizadas e o conhecimento de mundo de cada uma são específicos.

Yolanda Reyes (2010) nos relata que o ato de ler tem relação com um processo de construção de sentido em que não fica limitado ao leitor extrair informações do texto, mas sim construir um significado para ele.

Além do ato passivo de reproduzir o que está enunciado na página escrita, ou de um conjunto de habilidades sequenciais, a leitura é concebida atualmente como um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto - verbal ou não verbal - e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança. (REYES, 2010, p. 22).

Quando se trata de crianças pequenas, podemos afirmar que leitura não envolve saber decodificar palavras, mas sim dar sentido às coisas. Compreendendo que elas interagem com o texto e lhe atribuem significados, é interessante conhecer que literatura é produzida para essa criança e quais suas especificidades.

É também importante conhecer o trabalho com a literatura nos ambientes institucionalizados de educação infantil, pois as recomendações atuais indicam estas experiências para crianças desde bebês, a partir do momento que ingressam na instituição. Os bebês realizam a leitura do mundo antes da leitura de textos escritos, atribuindo sentido aos gestos das professoras, às expressões faciais e corporais, ao som da voz dos adultos que chega até eles através de palavras, comandos ou canções.

Reyes (2010) destaca que esse processo de interpretação de sentidos já se inicia com as primeiras relações estabelecidas pelo bebê e sua mãe.

[...] as primeiras relações entre o bebê e sua mãe têm importância crucial como matriz ou “ninho”, de todo ato de leitura, desde o mais simples ao mais sofisticado, pois no fundo a “inter-pretção” não passa de um jogo de dois ou mais sujeitos que se transformam mutuamente no processo de negociação de sentidos. (REYES, 2010, p. 23).

Como podemos ver, esse é um processo concomitante em que, numa relação de trocas entre o bebê e as pessoas que cuidam dele, há o reconhecimento de que ele já começa a construir sentidos para o mundo que o cerca.

Foram estas preocupações sobre as infâncias e crianças, bem como sua relação com livros e leitura que nos acompanharam na escolha de qual seria o melhor caminho a ser percorrido para conhecer o que crianças de 3 e 4 anos pensam, dizem e fazem quando têm contato com livros de literatura de temática africana e afro-brasileira. Portanto, tínhamos um questionamento a ser respondido: como interagem crianças dessa idade com esse tipo de literatura?

### 3.1 ABRINDO O LIVRO: UMA HISTÓRIA PARA CONTAR

Nossa história começa tão logo o objeto de pesquisa foi definido, com a escolha da metodologia de pesquisa-ação, que se apresentou como uma possibilidade, considerando que teríamos um papel preponderante como pesquisadoras. Isso significa que não poderíamos apenas observar o campo como em geral ocorre em pesquisas de tipo etnográfico, neste caso era imprescindível nossa intervenção direta, além da participação das crianças, da professora e, eventualmente, de outros profissionais da instituição.

Antes de começarmos, tínhamos algumas convicções: Acreditávamos que todas as crianças gostariam de participar da pesquisa, pois considerávamos que crianças gostam de literatura; conjecturávamos que no acervo da instituição existiriam livros de temática da cultura africana e afro-brasileira, devido à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e julgávamos que elas fariam sobre essa literatura assim como falam das demais, mostrando familiaridade com as histórias e livros.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem por objetivo a resolução de um problema prático, através da tomada de consciência por parte do grupo a respeito do problema ou a produção de conhecimento que seja útil socialmente. Trata-se de uma ação que deve ter um planejamento prévio e depois uma intervenção na realidade estudada, no sentido de buscar soluções conjuntas para a resolução do problema. Portanto, a pesquisa-ação é sempre do tipo participativa.

Um estudo que tomamos como referencial para o desenvolvimento de nosso trabalho foi a “Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas”, desenvolvido por Ramos (2007). Primeiro porque, dentre tantas pesquisas lidas, nos identificamos com a maneira como ela descreveu os passos de seu estudo, que também foi pesquisa-ação. Ainda que o objeto de estudo seja diferente daquele estabelecido neste, o trabalho de Ramos foi sobre relações raciais, foi realizado com crianças e de certo modo dialoga diretamente com aquilo que vislumbramos para nossa pesquisa: conversas com as crianças, leituras, atividades antes, durante e depois da apresentação das narrativas.

Em sua dissertação, a autora adotou os seguintes passos para a geração de dados e tratamento das informações:

[...] levantamento de dados sobre as duas escolas e a comunidade escolar nas quais a pesquisa foi desenvolvida, e levantamento das características dos alunos e alunas da turma onde foram considerados os aspectos: cor/raça (autodefinição) e idade. A fase de coleta de dados foi realizada através da contação de histórias realizada uma vez por semana e foram seguidas de conversas, desenhos, pinturas, recorte e colagem. Essas foram constituindo a parte descritiva que junto das falas e reações observadas, serviram como aporte para as análises, num diálogo constante com o referencial teórico. (RAMOS, 2007, p. 22).

Então, inspiradas na pesquisa de Ramos (2007), definimos nosso plano de ação, sendo que utilizaríamos instrumentos como: observação, observação participante, diário de campo, realização de entrevista semiestruturada com a professora, uso de filmagens das rodas de conversa com as crianças e atividades de contação de histórias.

Destacamos, também, as etapas da pesquisa: definição e chegada ao Centro de Educação Infantil, uma entrevista com a professora, apresentação da pesquisa para as famílias, corpo docente e administrativo da escola e para a turma de crianças que participariam da pesquisa, por meio da contação<sup>11</sup> de história: “Anansi, o velho sábio”<sup>12</sup> (KALEKI, 2007).

Assim, foram definidas três estratégias diferentes para escutar as crianças pequenas e bem pequenas<sup>13</sup> sobre a interação delas com literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira: a primeira, chamada de momentos de audiência de história animada, consistiu na escolha de animação de um livro de literatura realizada pelo Projeto A cor da Cultura<sup>14</sup>, a segunda estratégia foi leitura

---

<sup>11</sup> Todos os momentos de contação de história para familiares, equipe do CMEI e para as crianças tinham a previsão de serem registrados em vídeos.

<sup>12</sup> No item que trata do contato com as famílias apresentaremos a história com mais detalhes.

<sup>13</sup> Nomenclatura adotada pelo documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses, crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses e crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

<sup>14</sup> Incluímos este momento por que há uma produção realizada pelo projeto A Cor da Cultura, que é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/> >

propriamente dita e com a qual as crianças estão mais familiarizadas e a terceira foi a contação de histórias, ou seja, a história não é lida para as crianças e sim contada pela pesquisadora, o que envolve outros elementos no processo de comunicação do texto escolhido. A proposta era variar os modos pelos quais elas entrariam em contato com as narrativas, possibilitando mais tempo de contato com o material e a repetição de momentos com o mesmo livro. O objetivo era ouvi-las de diferentes modos, considerando que as crianças de 3 e 4 anos gostam de repetir histórias e se expressam por diferentes linguagens, tais como: o corpo nas suas mais variadas expressões, as falas, os desenhos etc.

Também realizamos o levantamento do acervo de livros e as atividades em pequenos grupos por meio das três estratégias definidas (audição de vídeo, contação e leitura de história).

O local escolhido para o desenvolvimento de nosso estudo foi o município de São José dos Pinhais, onde uma das pesquisadoras reside e trabalha. Desde o início desse estudo a preocupação com a ética sempre foi muito grande, por isso a primeira medida que tomamos antes de começar a pesquisa de campo foi submeter o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, sob o nº 80143517.4.0000.0102, tendo sido aprovado em dezembro de 2017. Embora tenhamos discordância sobre o fato de que as pesquisas em educação estão submetidas à mesma regulamentação das pesquisas em saúde decidimos por fazê-lo, porque algumas prefeituras exigem este procedimento, sendo assim nos antecipamos, e, caso o município de São José dos Pinhais o fizesse já teríamos em mãos. Além da submissão ao Comitê de Ética, outras questões foram aparecendo e tornando-se motivo de reflexões e tomada de novas decisões. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) diz respeito a uma dessas questões, uma vez que fazia parte da documentação exigida solicitar a autorização dos responsáveis pelas crianças para que elas pudessem participar da pesquisa (Apêndice A). Mas, e as crianças? Deveríamos solicitar sua autorização? E como proceder? Todas estas etapas foram sendo trabalhadas, sempre tendo como principal questão o respeito a cada um e cada uma dos/das envolvidos/envolvidas na pesquisa.

Para obtenção de autorização de pesquisa em uma instituição de educação infantil, entramos em contato com a Secretaria de Educação e apresentamos nossa



demanda, solicitando autorização para realização da pesquisa. Fomos recebidas pela secretária de educação.

Esse processo foi tranquilo, pois havia por parte desta gestora uma compreensão de que é seu papel apoiar a pesquisa, bem como valorizar o quadro de profissionais que estão se qualificando em nível de mestrado e doutorado. O passo seguinte foi fazer contato com a diretora do Departamento de Educação Infantil e com uma das pedagogas que compõe a equipe de Assessoramento Pedagógico da rede municipal de educação. Ambas nos informaram que o município possui 44 centros municipais de educação infantil e 11 escolas rurais, nas quais crianças de três e quatro anos são atendidas.

Ao tomarem conhecimento do tema a ser pesquisado, sugeriram um determinado centro municipal de educação infantil<sup>15</sup> para o desenvolvimento da pesquisa, pelo fato de conhecerem a instituição e para elas ali havia uma quantidade significativa de crianças de vários grupos étnico-raciais, inclusive grande contingente de crianças negras, o que, de acordo com elas, enriqueceria ainda mais o trabalho. Por conhecermos a localidade indicada e com os dados de que haveria uma diversidade étnico-racial de crianças, aceitamos a indicação.

Desta forma, as responsáveis avisaram a diretora da unidade que em breve entraríamos em contato. A pesquisa de campo foi realizada no período de março a outubro de 2018. Permanecemos com as crianças e a professora uma vez por semana, acompanhando a rotina e observando as rodas de leitura e outros momentos de interação. Todo o percurso foi registrado no diário de campo.

Foram ouvidas 18 crianças de uma turma de etapa da educação infantil com idade entre 3 e 4 anos. Além disso, realizamos entrevista com a professora regente da turma.

### 3.2 PRIMEIRA PÁGINA: CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

A primeira página dessa história que se inicia entre pesquisadoras, instituição e crianças apresenta a fase considerada exploratória, que consistiu em conhecer o campo de pesquisa e ocorreu em dois momentos: o primeiro foi o

---

<sup>15</sup> Por questões éticas optamos por preservar nomes que permitissem a identificação dos participantes.



contato com as atividades e espaços do CMEI, observamos a chegada das crianças e os espaços da instituição. Nesse dia, munidas de nosso diário, fomos a campo, anotando todos os detalhes que julgamos importantes para nossa pesquisa.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi que na chegada, as famílias, as crianças e servidores eram recepcionados no portão pela diretora, ou pela estagiária de administração.

Logo após o portão de entrada havia um espaço muito acolhedor para que visitantes aguardassem, contendo bancos com almofadas, confeccionadas com tecido nas cores do emblema do centro municipal de educação infantil (CMEI), conferindo um aspecto alegre e confortável ao ambiente. O que mais chamou nossa atenção nesse ambiente foram as atividades realizadas pelas crianças, que estavam expostas a uma altura acessível a elas e podiam ser apreciadas também pelos familiares e visitantes. Os trabalhos eram muito bonitos, mas nas imagens dispostas havia apenas pessoas brancas, tanto nas produções das crianças quanto nos cartazes elaborados ou disponibilizados pelos adultos. Tal fato nos deixou em alerta, pois Cintia Cardoso (2018, p. 26) indica que “o espaço carrega significados construídos e materializados, seja pela arquitetura, pela disposição da mobília, pelas marcas impressas nas paredes, seja nas propostas pedagógicas.”

Nesse pavilhão de entrada localizava-se a secretaria, local de trabalho da diretora e diretora - auxiliar. No turno da manhã, uma estagiária desempenhava atividades administrativas e no turno da tarde uma professora com laudo de restrição de atividades realizava as mesmas tarefas. Havia também a copa, local em que fomos recebidas de forma calorosa pelo grupo desde o primeiro momento em que chegamos ao CMEI.

Acerca da recepção dispensada a nós no momento da visita e em outros durante a realização da pesquisa, refletimos sobre o duplo papel desempenhado por nós, pesquisadoras. O fato de sermos conhecidas por algumas pessoas da equipe do CMEI, como a diretora, pode ter colaborado para essa acolhida. Ser da rede é bom, mas também traz implicações à pesquisa, uma delas é a preocupação com a análise e a apreensão dos dados de modo ético e sem receio no diálogo franco sobre o que obtém diante do problema a ser investigado.

Continuando nossa visita exploratória, conhecemos a sala da coordenação pedagógica nesse primeiro pavilhão. Ali, professoras e educadoras fazem sua hora-atividade junto à pedagoga que as auxilia e orienta quando necessário. O espaço

também serve para atender aos familiares que se dirigem à unidade. Neste local há um armário em que ficam os livros que compõem o acervo literário do CMEI. Constatamos que havia uma divisão: duas prateleiras eram reservadas para livros de uso exclusivo das professoras e as demais continham livros que eram utilizados para compor o acervo dos chamados “Cantos de leitura”.

Foi grande a vontade de continuarmos ali e conhecermos todos os livros, mas seguimos nossa visita e observamos que o segundo pavilhão era composto por um pátio coberto repleto de brinquedos: parquinho de plástico, avião de madeira, triciclos, caixa de areia. Dividindo os dois pavilhões havia uma grande porta de vidro, o que nos chamou a atenção para a possível ocorrência de acidentes. A diretora informou que a retirada da porta não era a solução, relatando que estão fazendo a conscientização das crianças para evitar acidentes. Neste espaço também ficavam: oito salas de aula, com quatro de cada lado; uma cozinha; um lactário; um refeitório e um ateliê para realização de aulas de Arte.

No ambiente externo existe um parque de pneus, todo colorido. Há também algumas árvores que, segundo a gestora, foram plantadas pelas crianças e professoras. Ele é espaçoso, possibilitando diversas brincadeiras. De acordo com a diretora, esse ambiente é muito importante por ser espaço de interação, brincadeiras e convivência entre os pares.

A este respeito, a pesquisadora Zilma Ramos de Oliveira (2012, p. 72) acredita que:

[...] o maior estímulo para uma criança seja a companhia das outras crianças. Compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar espaços, rotinas e promover também a interação das crianças.

O espaço da instituição é organizado de modo a construir um ambiente lúdico para as crianças. Também há no pavilhão uma horta mantida pelos próprios funcionários e pelas crianças, através de projetos institucionais que são desenvolvidos pelo grupo de trabalho e integram a proposta pedagógica da unidade. A diretora nos guiava e apresentava o CMEI aparentando orgulho, mostrando que investia em materiais e espaços para que as crianças aproveitassem da melhor forma possível.

Nesta primeira visita, a gestora fez questão de mostrar-nos os cantos de leitura disponíveis em todas as salas, já que tinha conhecimento que o foco da nossa pesquisa era literatura infantil. Ainda disponibilizou os nomes das professoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa, tendo em vista que a diretora do Departamento de Educação Infantil havia solicitado que realizasse tal averiguação, explicando os requisitos necessários. Nesse caso, convidamos a professora da turma do “Infantil 4” do período da manhã, uma vez que atendia a faixa etária que se pretendia investigar.

Aproveitamos nossa visita para contatar a professora e explicamos como seria o desenvolvimento do estudo. Após reiterar sua concordância em participar, combinamos de nos encontrarmos em sua hora-atividade, assim poderíamos fornecer mais detalhes e aproveitar para conhecer as crianças. O segundo momento da pesquisa foi realizado quando retornamos ao CMEI para conversarmos com a professora e conhecermos a sua turma. Ela se mostrou muito receptiva e solícita, se oferecendo para participar e ajudar no que fosse necessário. Nessa data, apresentamos a pesquisa e solicitamos que ela assinasse o termo de compromisso concordando com a participação e autorizando a gravação de conversas posteriores (Apêndice B).

Levou-nos até a sala e nos apresentou às crianças. Observamos que a turma era composta por vinte crianças entre 3 e 4 anos, as quais se mostraram curiosas, mas também receosas com a nossa presença. Acreditamos que nos estranharam, pois de acordo com a professora, algumas ainda estavam em período de adaptação, já que era a primeira vez que estavam em um CMEI.

Após conhecer as crianças e dizer qual a nossa intenção de pesquisa, combinamos que voltaríamos para mostrar como seria a pesquisa e conversaríamos com seus familiares para que pudessem participar das atividades. Elas ficaram animadas e disseram que gostavam de ouvir histórias.

Em seguida nossa atenção se voltou à professora, pois precisávamos conhecer a rotina da turma e se ela já trabalhava com essa literatura em sua sala. Ela se mostrou uma aliada importante para que este estudo se efetivasse.

A professora tem 35 anos, formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) e especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição, atua na etapa da educação infantil há dez anos e atualmente é

servidora pública no município de São José dos Pinhais. Nessa pesquisa ela será identificada como Sherazade.

Para conhecer um pouco sobre ela e seu trabalho com a turma realizamos uma entrevista semiestruturada no dia 12 de abril (Apêndice C). As questões se relacionaram às suas práticas com as crianças. Explicamos a ela sobre a pesquisa, reafirmando que sem a sua colaboração não seria possível realizar nosso intento. Ela estava bem à vontade e desde o primeiro momento que estabelecemos contato, se mostrou sempre muito solícita e atenciosa. Atitude, aliás, encontrada na maioria das pessoas que trabalha no CMEI.

Após ser questionada sobre como ela se autodeclarava em relação à cor/raça, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a professora disse ser: “brasileira e branca”. Ela me olhava esboçando um sorriso tímido, como que a indagar se sua resposta estava correta, pois estava um pouco insegura ao responder tal pergunta, como se não esperasse ser questionada sobre seu pertencimento de cor/raça. Apesar de tal colocação, isso é compreensível, visto que o branco em geral não precisa lidar com sua identidade, o que tem sido compreendido a partir das produções teóricas que tratam da branquitude (BENTO, 2002) e ainda existe uma concepção de que vivemos harmonicamente, numa sociedade heterogênea.

A professora também relatou sobre como trabalha com a literatura infantil, contou que gostava muito de livros e de lê-los para as crianças. Para organizar esse momento a professora relatou que aproveitava opções que tinha em casa, lia o livro para escolha de qual seria apresentado às crianças.

A pesquisadora Délia Lerner (2002) defende o comportamento leitor como um conjunto de atitudes relacionadas à leitura e ao ato de ler. Para comunicar comportamento leitor é necessário que o professor seja um modelo de leitor para a criança, encarando-a como uma leitora em potencial, oferecendo oportunidades para que ela também participe do momento da leitura, estabelecendo uma relação entre leitores (o professor e a criança). Esse fato foi constatado várias vezes durante o período em que estivemos em campo. As crianças abriam os livros, folheavam suas páginas, acompanhavam a leitura com o dedo, mostrando conhecimento de que a leitura era realizada da esquerda para a direita, liam as histórias para os outros colegas, imitavam as vozes dos personagens. Na roda de leitura, muitas vezes

solicitavam que mostrássemos a capa, a foto do autor e do ilustrador, perguntavam se conhecíamos, compartilhando diversos comportamentos leitores.

Durante a pesquisa constatamos que todos os dias ela fazia uma leitura dos mais variados gêneros, as crianças demonstravam que esse momento de ouvir histórias fazia parte da rotina e gostavam do encaminhamento dado pela professora. Sentavam-se em roda aguardando a leitura, levantavam a mão e solicitavam a participação, relacionavam o livro com histórias ouvidas anteriormente e com fatos de suas vidas, opinavam, perguntavam quem escreveu e quem ilustrou a obra, pediam para ver a foto do/da autor/autora ao final da leitura, dentre outros comportamentos leitores.

Essa forma de trabalhar vem ao encontro do que preconizam as Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de São José dos Pinhais (2016) que orientam o momento da leitura como prática cotidiana, fazendo parte das atividades de rotina. A professora desenvolve estas atitudes leitoras e nada se modificou em relação a elas durante a nossa presença, a roda de leitura, de fato, fazia parte da rotina dessa turma.

Quando indagada se conhecia algum livro de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, ela citou o livro “Menina bonita do laço de fita”, relatando ter realizado a leitura em sala. Indaguei o que ela e as crianças tinham achado do livro. De imediato respondeu que elas gostaram e completou:

É um livro que eu gosto muito. Então, na verdade, bem dizer, todo ano eu trabalho com ele, não é? Justamente por abordar essas questões de diferença. Então, em certos momentos do ano, a gente sempre precisa retomar isso com eles, não só pela cor, mas por todas as diferenças, de gênero mesmo, não é? É um livro que eles gostam bastante, até porque tem o coelho no livro, então é uma coisa que chama bastante a atenção deles. (SHERAZADE, 2018).

Informei-a que este era um dos livros mais lembrados pelos professores quando o assunto era literatura infantil de temática afro-brasileira. De acordo com Debus (2010, p. 196),

O livro Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, talvez seja um dos títulos de literatura infantil mais conhecido entre os professores, e o mais utilizado em trabalhos com as crianças para discutir sobre identidade, autoestima, pertencimento, entre outros (para comprovar, basta visitarmos os sites de busca da internet e lá encontraremos várias imagens de trabalhos realizados com esse título em relação à questão étnico-racial) [...]

O relato da professora condiz com a constatação da autora, indicando o desconhecimento de outras obras por parte dos professores, o que problematiza o acesso à literatura que diz respeito à temática da cultura africana e afro-brasileira para as crianças da educação infantil. Embora já tenhamos bons títulos disponíveis, as instituições e os cursos de formação não enfatizam a importância desse tipo de literatura estar presente no cotidiano das crianças na sua mais ampla variedade. A pesquisadora Dias (2012) investigou como professoras da educação infantil mobilizaram saberes, após participarem de cursos sobre EREER e apontou resultados positivos em relação às práticas, ela atesta que:

Foi isso que nos relataram as professoras, que criaram metodologias, organizaram de modo autônomo os currículos, influenciaram na reformulação dos projetos pedagógicos, dominaram a metodologia de projetos e exigiram a compra de materiais, demonstrando esse impacto positivo em sua prática pedagógica, potencializando atitudes criativas e formuladoras de políticas. (DIAS, 2012, p. 672).

O que podemos perceber é que a formação no âmbito da EREER ajuda no desenvolvimento de ações promotoras de igualdade racial, ressignificando antigas práticas e ajudando na escrita de uma nova história, em que as diferenças sejam percebidas de forma positiva e não como um estigma.

A professora nos contou que escolheu o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* não porque queria trabalhar a relação com a temática africana ou afro-brasileira, embora quando questionada sobre este tipo de acervo tenha elencado este livro de imediato, segundo ela: “Usei agora, um pouquinho antes da Páscoa. Até porque falava sobre o coelho e como falava também das diferenças eu o usei recentemente.” (SHERAZADE, 2018).

Perguntamos a ela sobre o tipo de reação que as crianças apresentam ao ouvirem a história e a professora informou que elas gostaram e que não fizeram nenhuma menção em relação à cor da pele dos personagens. Também nos interessou saber o que ela considera um livro de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira:

Acho que a gente pontua mais, mas para eles é meio indiferente. Acho que é uma coisa mais que o adulto observa do que a criança, não é? Mas eu vejo assim que eles começam a reparar na questão do cabelo (um tem o cabelo loiro, o outro tem o cabelo enrolado), a cor da pele (uma pele é mais

escura, outra pele é mais clara). Eu acho que a partir daí é que eles começam a reparar, mas até então acho que eles não se dão muita conta nessas questões assim. (SHERAZADE, 2018).

A professora tem reações próximas a uma parte significativa da população ao tratarmos dos temas relativos à raça/cor, ficou um pouco constrangida para declarar seu pertencimento. Tende também a não reconhecer que é tema que perpassa o espaço educacional quando, ao se referir à reação das crianças, faz questão de dizer que não houve nenhuma menção a cor/raça dos personagens. Ou seja, provavelmente o que ela quer expressar é que as crianças não tiveram comportamento preconceituoso. Sua reação denota que a formação pedagógica que ela teve não tratou da educação para as relações étnico-raciais. Se tivesse tido alguma discussão, saberia que a percepção da diferença de raça/cor pode existir sem com isso estarmos diante de racismo. Por isso, ao ser indagada sobre o tema ela apresenta posições contraditórias: primeiramente, que as crianças não percebem questões étnico-raciais e que elas são pontuadas pelos adultos e depois que as crianças percebem as diferenças fenotípicas (cabelo, cor de pele).

Uma das explicações para isso é a ausência na maioria dos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada sobre relações étnico-raciais, mesmo sendo uma previsão no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 na meta 7, Estratégia 7.25. Além disso, podemos perceber que o mito da democracia racial continua operando, já que professores e professoras não reconheçam a necessidade de trabalho com essa temática, alegando que as crianças não entram em conflitos gerados pela diferença de pertencimento étnico-racial.

Eliane dos Santos Cavalleiro (2010) demonstra que a democracia racial também é uma falácia que disfarça o racismo, que muitas vezes se apresenta de forma cordial.

Penso que a percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. (CAVALLEIRO, 2000, p. 33).

Assim, ouvimos a repetição constante desse discurso, o qual enfatiza que as crianças da faixa etária da educação infantil não têm noção do preconceito e da



discriminação. E se não existe racismo não há necessidade de reflexão sobre ele. Tal perspectiva reitera o que uma pesquisa de Lucimar Rosa Dias e Maria Aparecida da Silva Bento detectou:

De acordo com análise do banco de dados, 60% dos/as professores/as trabalham o tema das relações raciais devido aos conflitos que surgem nas relações interpessoais entre criança – criança. Os conflitos são os principais elementos motivadores do trabalho para a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação e ao preconceito racial e cerca de 43,8% dos/as professores/as assinalaram que não fazia parte das concepções do Projeto Pedagógico das instituições a preocupação com a temática das relações raciais. Portanto, as atividades realizadas por eles caracterizaram-se como ações isoladas. (DIAS, BENTO, p.16, s/d).

Professoras, especialmente da educação infantil, não reconhecem a importância de se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais independente dos conflitos. Outro fato é relacionado diretamente à concepção que temos de infância e criança. Quando consideramos a criança como alguém capaz de produzir cultura, de participar e de interferir no meio em que vive, sabemos que ela perceberá as diferenças existentes entre as pessoas e por isso, é fundamental que possamos problematizar o cotidiano nas instituições de educação, almejando mudanças que enfrentem o racismo presente, inclusive nesta etapa.

De acordo com Silva, L. C. (2012) as crianças negras têm noção do racismo que as ronda e criam estratégias para se defenderem.

Outra questão importante é romper com o pensamento simplista de achar que o racismo contra negros e negras não permeia o universo infantil. As crianças percebem a invisibilidade, a exclusão e a desvalorização do corpo negro, e reagem a estas manifestações racistas criando para si uma imagem que não reflete as suas características, ou mesmo se negando a descrevê-las por entenderem que não são as mais valorizadas no ambiente escolar. (SILVA, 2012, p. 76).

Assim, podemos inferir que as crianças negras, como forma de serem aceitas e/ou valorizadas, acabam por assimilar características das crianças brancas, negando sua cor e reproduzindo o preconceito dirigido ao seu próprio grupo de pertença. Esta perspectiva está presente na fala da professora quando perguntada se as crianças são capazes de manifestar preconceito racial, uma vez que para a professora ora elas não discutem as diferenças de cor de pele e cabelo, ora reconhecem. Sherazade nos respondeu que pelo menos nessa turma não havia esse tipo de problema, haja vista a diversidade presente na sala.



Realmente, a diversidade étnico-racial existe na turma, mas ela não é garantia de que o preconceito, a discriminação e o racismo não façam parte do ambiente, especialmente se essa diversidade não é retratada também nos materiais que as crianças têm acesso no CMEI. O que a pesquisa nos mostrou é que, pelo menos no acervo de livros de literatura infantil da instituição, ela não está bem representada, pois há livros disponibilizados às crianças que apresentam imagem estereotipada de personagem negro.

Sendo assim, não estamos garantindo à criança o direito à diversidade que valoriza a diferença, uma vez que a identidade negra aparece na literatura disponível em pequeno número e algumas apresentando negros negativamente. Silva, L. C. e (2012, p. 80) ao reafirmar o direito à diferença ressalta:

A construção identitária da criança negra passa por dois elementos importantes na sua constituição: a valorização do fenótipo e da cultura negra e a valorização de tipos sociais, que leva à individualização dessa valorização por parte das crianças negras e brancas. A valorização do fenótipo exige renovação do conceito do que seja belo, das diferenças como algo da natureza humana e que não pode trazer, por si, nenhuma hierarquia construída socialmente.

A afirmação acima indica que é imprescindível propiciar às crianças, desde a mais tenra idade, materiais e espaços para que estas possam construir uma imagem positiva da diferença e que as crianças negras construam uma autoimagem de tal forma que se orgulhem de quem realmente são e as crianças brancas não se percebam como as únicas destinatárias da valorização humana.

Conversar com a professora foi importante para conhecê-la e para entender um pouco mais do trabalho dela com as crianças, sua concepção sobre a educação para as relações étnico-raciais para que o trabalho na turma pudesse ser compartilhado. Muitas das questões respondidas por ela reafirmam a importância de formação de professores e professoras específica na educação das relações étnico-raciais, pois existe um campo conceitual da área que só a discussão qualificada e sistematizada pode colaborar para o avanço ou mesmo para a superação do que Silva (2012) denominou “visão simplista”.

A participação desta profissional como colaboradora na pesquisa é fundamental, visto que não é possível uma pesquisadora adentrar no cotidiano de uma turma de educação infantil se a professora da turma não estiver aberta a

receber esse tipo de intervenção. Nesse sentido tivemos plena aceitação e contamos com sua ajuda em vários momentos da pesquisa.

Para chegar até as famílias, conforme havíamos definido, seria por meio da contação de histórias, em que almejávamos reunir todos familiares para explicar o estudo que seria realizado. Assim, solicitamos à professora que enviasse via agenda das crianças um convite elaborado por nós, chamando-os para dividirmos esse momento (Apêndice D).

Escolhemos esta abordagem porque consideramos que seria um modo direto e lúdico para compreensão da nossa pesquisa. É uma atividade que aproxima as pessoas, à medida que interagem entre si através da palavra falada. Sobre o ofício de contar histórias, o escritor de literatura infantil, incluindo muitas de temática da cultura africana e afro-brasileira, Celso Sisto (2007) defende que:

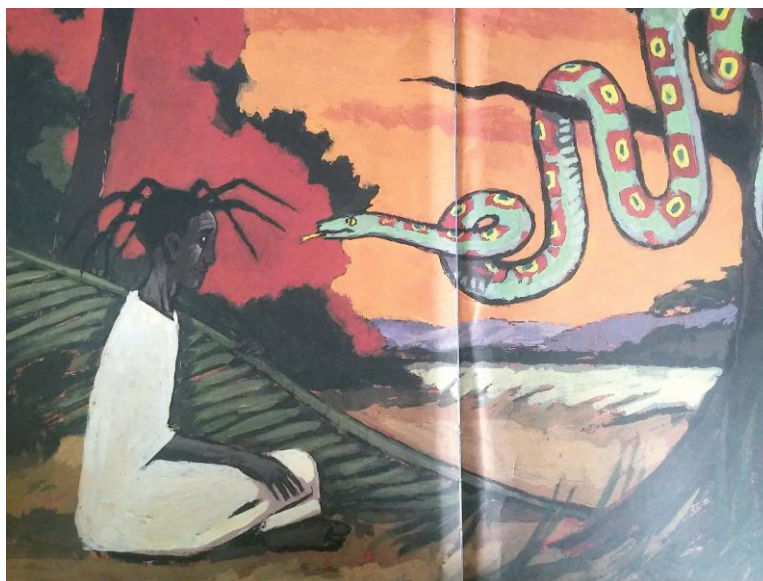
Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático. (SISTO, 2007, p. 39).

Como bem enfatiza o autor, planejamos cada detalhe. A história escolhida foi a história: “Anansi, o velho sábio” (KALEKI, 2007): lemos várias vezes a narrativa, preparamos a voz, selecionamos materiais que nos auxiliariam na tarefa e ilustrariam melhor a narrativa.

Trata-se de um conto recontado pelo griot Kaleki (2007). O povo axânti vive em Gana, um país africano entre a Costa do Marfim e o Togo. De acordo com o autor, a aranha Anansi é o personagem principal dos contos axântis, famosos por suas histórias sobre animais. “Anansi é um pouco o conto dos contos”. (KALEKI, 2007, p. 30).

Esse livro nos apresenta como as histórias apareceram na terra, segundo a mitologia axânti, narrando que muito tempo atrás ninguém tinha histórias para contar, pois elas pertenciam ao deus do céu chamado Nyame. Ele as guardava só para si, trancadas num baú de madeira. Esse era o tempo da primeira aranha: Kwaku Anansi que devido a sua sabedoria parecia mais um velho sábio, como bem reitera umas das ilustrações do livro.

FIGURA 1 – A ARANHA ANANSI



FONTE: REPRODUÇÃO DO LIVRO, P.12 e 13 (KALEKI, 2007)

Assim, em março, na data marcada para o primeiro contato com as famílias, organizamos o espaço e nos preparamos para a atividade da contação. Apenas três pessoas compareceram: duas mães e um pai. Solicitamos aos presentes autorização para filmar e com a anuência de todos demos início à atividade nos apresentando como pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Contamos que nossa pesquisa tratava da temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças, enfatizando que nosso objetivo era conhecer como as crianças interagiriam com histórias que apresentavam negros como personagens principais e referências à cultura africana e afro-brasileira de modo positivo, como a que contaríamos a eles.

Ressaltamos aos responsáveis que as crianças não teriam a identidade revelada, e que o trabalho incluía filmá-las, fotografá-las, conversar com elas e desenvolver algumas atividades como conversas e produção de desenhos e outros materiais. Explicamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) era o documento que assinariam autorizando a participação das crianças na pesquisa. Para tanto, além da autorização deles, as crianças também seriam consultadas se queriam ou não participar das atividades propostas.

Após estas explicações passamos à contação da história. Os familiares demonstraram prazer em ouvir a narrativa. Olhavam-nos com grande interesse e entusiasmo, sorrindo, os olhos acompanhando cada movimento que fazíamos,

transmitindo as mais diversas sensações: espanto, alegria, preocupação, compreensão, aflição. Ao final, aplaudiram e uma das mães nos abraçou e parabenizou pela atividade. Todos assinaram o documento e disseram ser importante este tipo de atividade no CMEI. A diretora, que filmou a contação, nos relatou falas dos familiares: “Adorei!”, “Voltei a ser criança!”, “As crianças vão adorar a história”, “Gostei muito da história!”. Ficamos felizes e emocionadas com o resultado, mas cientes de que teríamos muito trabalho pela frente para conseguir o consentimento das outras famílias.

Como não poderíamos iniciar o trabalho de campo com as crianças sem as autorizações dos responsáveis, nos empenhamos na tarefa de levantar o restante. Esse processo foi realizado em várias etapas (de março a abril de 2018) e contou com a colaboração da professora. Para isso, abordamos as famílias quando deixavam as crianças no CMEI. Ao final de abril, faltavam ainda duas famílias autorizarem. Segundo a professora, as crianças utilizavam condução escolar, por isso não conseguimos conversar com seus responsáveis. Decidimos por uma nova estratégia: enviar o TCLE na agenda das crianças, e um deles retornou. Ligamos então para a família que ficou de enviar o documento assinado, porém isso não ocorreu.

Na maior parte das vezes conversávamos de modo individual na entrada da escola assim que as mães ou outros responsáveis deixavam seus filhos e filhas. Esta coleta, embora trabalhosa e muito mais longa do que se havia previsto, nos possibilitou momentos muito ricos de conversas e reflexões. Destacamos duas situações que nos permitiram refletir sobre a importância de pesquisas que tratam da educação para as relações étnico-raciais no ambiente educacional e como elas, mesmo que não envolvam diretamente as famílias, passam a ser tema de preocupação destas, suscitando a necessidade de se pautar tais discussões em momentos de encontro com familiares.

Uma delas foi quando um pai se sentou conosco num dos bancos do pátio e manteve uma longa conversa. Ele relatou que a filha chorava todos os dias no CMEI porque estava sensível com o nascimento da irmã, dizendo que as pessoas deviam ter muita paciência com ela, pois acreditava que logo superaria essa fase. De fato, algum tempo depois a menina estava com um comportamento muito diferente, participativa, falante e muito alegre, até contando fatos sobre a irmã.

O pai, ao ouvir a explicação sobre a pesquisa, disse:

É importante falar sobre esse assunto no CMEI para que as pessoas respeitem mais as outras e porque as pessoas de cor como a nossa não são muito lembradas e valorizadas e crio minha filha para não passar pelas mesmas situações que enfrentei na vida.

A fala do pai nos tocou, pois ele compartilhou uma dor sentida entre negros e almeja outro mundo para a filha, também negra. Além disso, nos reconheceu como mulher negra que partilha dessa dor. Esse fato nos deixou mais estimuladas para realizar a pesquisa. Ele sabia a importância da presença de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira na vida das crianças e relacionou isso diretamente à possibilidade da constituição de uma identidade negra positiva.

Ter pessoas negras assumindo-se como tal e ainda fazendo isso com seus filhos e filhas é muito importante e não é tarefa fácil. Maria Aparecida Silva Bento (2012), ao tratar da construção da identidade racial como sendo um dos temas mais discutidos pelo movimento negro brasileiro reitera que: “A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio.” (BENTO, 2012, p. 99). Por isso, quando nos deparamos com pessoas que assumem sua condição racial e asseguram aos seus filhos uma educação que fortaleça sua identidade, ficamos tão tocadas e acreditamos que estamos no caminho certo ao defendermos a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura.

Outro caso que merece destaque foi a vivência de uma situação evidente de racismo religioso por parte de uma das famílias que não autorizou a participação de sua filha na pesquisa. A respeito desse conceito, Dennis Oliveira, jornalista e professor da Universidade de São Paulo, em 2012 já chamava a atenção para o fato de que desrespeitar a religião do outro é tolher seu direito à cidadania e que “No caso das religiões de matriz africana, como candomblé e umbanda, é também um ato racista”. (OLIVEIRA, 2012, p.16). Para o pesquisador, os ataques às religiões de matrizes africanas são formas de apagar a presença negra no país e vão além da intolerância religiosa, sendo fundamentados pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira.

Os pesquisadores Thiago de Azevedo Pinheiro Hoshino e Winnie Bueno (2017), em artigo escrito para o site da JusDh, que trata da constitucionalidade do

abate religioso de animais, também discutem sobre a existência do conceito de racismo religioso. Para os pesquisadores o racismo religioso também é uma das facetas do racismo estrutural da sociedade brasileira, uma vez que o desrespeito e as agressões sofridas pelas pessoas de religiões de matrizes africanas vão além do caráter religioso, circunscrevendo-se na cultura e no modo de existir do povo negro que destas religiões fazem parte.

O que podemos constatar é que o discurso da tolerância invisibiliza o racismo religioso na abordagem da violência contra as religiões de matrizes africanas. Já vimos que as relações raciais no Brasil têm uma construção histórica pautada no racismo estruturante da sociedade brasileira e isso nos faz refletir até que ponto seria intolerância religiosa o ataque aos templos de religiões de matrizes africanas, haja vista que no Brasil existem templos de diversas matrizes religiosas, mas justamente esses são os mais atingidos.

O caso de racismo religioso que vivenciamos durante a realização da pesquisa se deu pelo fato de que uma criança passou a frequentar a turma quando esta já estava em andamento e após a família não devolver o TCLE, resolvemos conversar com o pai, que era quem comparecia à unidade para levá-la. Ele relatou que não assinou a autorização porque tinha ficado preocupado com os livros que leríamos para as crianças, dizendo-se leigo nesses assuntos. Então, contamos que a temática da cultura africana e afro-brasileira se referia àqueles livros em que aparecem personagens negros em situação de protagonismo e prestígio, pois muitos só mostram esses personagens em situação de pobreza, miséria e escravização.

Ele ficou pensativo, depois disse que era difícil mudar esta situação, pois desde sua infância era assim, inclusive nos livros que estudou. Dissemos a ele que já era tempo de começarmos a mudar esta realidade. Contamos que nem todas as crianças eram brancas e que em muitas escolas e CMEI essas crianças não tinham representação. Elas abriam os livros que ficavam no canto da leitura e viam apenas princesas brancas, com padrão europeizado, distante de muitas crianças brasileiras. Ele concordou e disse que era muito importante esse trabalho e contou que na família dele havia muita mistura de raças. Ele próprio se considerava pardo, mas sua esposa era branca e, conseqüentemente, sua filha herdou a tez da mãe.

Percebemos que havia certa desconfiança por parte do pai, por isso explicamos que tínhamos autorização da secretaria municipal de educação para



realizar a pesquisa, relatando inclusive que fazíamos parte do quadro de professores da rede. Perguntamos a ele se restara mais alguma dúvida em relação à autorização e, tranquilizando-o, reiteramos que ficasse bem à vontade para assinar ou não a liberação.

O pai disse que conversaria com sua esposa em casa, depois assinaria a autorização e devolveria pela agenda da criança. Porém, o documento não retornou, perguntamos então à professora se a família havia se manifestado e esta nos relatou que a mãe, que nunca comparecera ao CMEI até aquela data, fora buscar a menina ao final do dia seguinte, após a nossa conversa com o pai. A mãe disse que não permitiria a participação de sua filha em tal estudo, porque tinha medo dessa tal temática africana, pois considerava que era “coisa de macumbeiro”. Disse ainda que até permitiria que a menina ouvisse as histórias se a professora permanecesse junto à criança, mas sair com as pesquisadoras ela não autorizava, nem a realização de fotos, filmagens e muito menos conversas, pois tinha muito medo do que pudéssemos falar e/ou fazer.

A professora nos relatou isso com embaraço, talvez considerando que nos ofenderia com o ocorrido, mas estudando essa temática há algum tempo não foi surpresa para nós o discurso da mãe da criança. No Brasil, as religiões de matrizes africanas são os principais alvos de racismo religioso. Não é rara a divulgação de notícias de templos queimados e da demonização destas religiões, insuflando a perseguição a seus adeptos. Mesmo atualmente é possível se deparar com essas atrocidades, que colocam em risco o povo de santo e as religiões dessa vertente, como reitera Milton Silva dos Santos (2012, p. 19):

Ainda que muitas mudanças tenham ocorrido nas últimas décadas, mesmo hoje é possível se deparar com uma série de preconceitos que põem em risco a seriedade das religiões afro-brasileiras. Leigos se põem a falar dela sem conhecê-las minimamente. Recorrem a surrados estereótipos que, além de reforçar preconceitos, não têm validade sociológica, antropológica, nem tampouco religiosa. Empregam definições preestabelecidas, desprovidas de fundamentação e contextualização histórica. Sempre depreciativo, o preconceito estigmatiza pessoas e grupos sociais, cristaliza crenças e clichês, provocando generalizações errôneas e apressadas [...].

Consideramos que também é tarefa da escola problematizar tais questões, abordando a cultura africana em seu currículo, amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois o desconhecimento frente a essas tradições religiosas gera cada vez mais preconceito e intolerância e põe em risco o respeito à diversidade religiosa.



Assim, num universo de 20 crianças conseguimos 19 famílias autorizando a participação das mesmas. No entanto, uma delas foi transferida para outra unidade durante a realização da pesquisa, totalizando 18 crianças participantes.

Concomitante ao processo de obtenção das autorizações, realizamos um momento de apresentação da pesquisa aos servidores da instituição, por meio da contação da história de Anansi no final do mês de abril, durante a reunião pedagógica. Neste dia, a pedagoga era a responsável pela reunião pedagógica e levou o grupo para a sala que organizamos. Das 36 pessoas que trabalhavam na unidade, 31 estavam presentes e, dentre elas, a partir da heteroclassificação feita por nós, identificamos três servidoras negras, sendo as demais brancas.

A pedagoga deu início à reunião explicando a dinâmica ao grupo e enfatizando que prestassem atenção no modo como desempenharíamos tal tarefa para que pudessem ampliar seu repertório em sala. Com esse grupo, decidimos iniciar pela narrativa para depois explicar a pesquisa e trazer detalhes sobre a história, invertendo, assim, a ordem do que fizemos anteriormente com as famílias.

O grupo esteve concentrado e empolgado durante a apresentação. Uma das professoras estava acompanhada de sua filha, uma menina de aproximadamente dez anos de idade. Notamos que a menina vibrava conforme narrávamos os acontecimentos, sorrindo e surpreendendo-se com o desenrolar da história. Todas ficaram bem atentas e, ao final, fomos aplaudidas.

Ao término da contação, relatamos o motivo da nossa presença naquele local, explicitando que não se tratava de um trabalho sobre como contar histórias, mas sim de um estudo que objetivava conhecer como crianças de três e quatro anos interagem com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, através de uma escuta atenta das mesmas. Ressaltamos que, devido ao recorte etário, optamos pela turma do “Infantil 4” e agradecemos a participação da equipe como um todo em nossa pesquisa.

Após a explanação, algumas levantaram e nos abraçaram, agradecendo pelo momento. As servidoras da equipe operacional disseram que achavam que iríamos trabalhar no CMEI. Uma das profissionais da turma do “Infantil 2” perguntou se poderíamos ir também à sala dela e, quando nos demos conta, todas queriam uma visita à turma. Agradecemos e reiteramos que marcaríamos uma data para contar uma história de temática da cultura africana e afro-brasileira para as outras crianças do CMEI, assim que a pesquisa estivesse concluída. Como a pedagoga

aguardava para continuar a reunião, agradecemos pela oportunidade e informamos ao grupo que a próxima etapa da pesquisa consistia em conhecer o acervo de livros. Todas colocaram suas salas à disposição.

### 3.3 PRÓXIMA PÁGINA: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Já tínhamos realizado uma conversa bem inicial com as crianças sobre a pesquisa, mas nosso propósito era contar a elas também a história de Anansi para exemplificar melhor nossa intenção de pesquisa e saber delas se queriam mesmo participar.

A apresentação da pesquisa para as crianças precedeu o levantamento do acervo e a escolha dos pseudônimos que usaríamos, pois antes de todos estes procedimentos, elas, após ouvirem a história, confirmariam o desejo de colaborar. No entanto, para melhorar a leitura e compreensão da participação delas no processo, apresentamos como chegamos até elas e seus nomes para que durante a descrição da conversa sobre a pesquisa quem lê possa compreender quando citamos seus nomes.

Nesse ponto, cabem algumas reflexões sobre questões éticas na pesquisa, principalmente por se tratar de um estudo com crianças. A pesquisadora Natália Fernandes (2016) nos conta que é relativamente recente a preocupação com a ética na pesquisa com crianças, “acompanhando as mudanças no paradigma com base no qual se entende/compreende a criança e a infância, lançando-se, assim, também as bases para uma renovação ético-metodológica nas relações de pesquisa com crianças.” (FERNANDES, 2016, p. 761).

Essa renovação é um marco frente à invisibilidade que caracterizava esse grupo social nas pesquisas. De acordo com Fernandes (2016) a opinião das crianças não era levada em conta como dado de pesquisa por dois motivos. O primeiro dizia respeito ao fato delas serem vistas como não adultas, sendo assim não possuíam a competência exigida para produzir discurso relevante ao que estava sendo pesquisado. O segundo negava sua participação, dada a vulnerabilidade destas em relação aos adultos, fazendo com que precisassem ser “protegidas” para que não corressem o risco de serem exploradas pelos pesquisadores, por exemplo.

Essas inquietações nos fizeram refletir sobre a melhor forma de consultar as crianças sobre seu consentimento, o que nos levou a optar por gravar o

consentimento de cada uma. Para tanto, explicamos o que iria acontecer, contando que faríamos um estudo em que precisávamos da opinião delas sobre as histórias. Relatamos também que para realizar tal tarefa iríamos contar, ler e apresentar em vídeos algumas histórias, como a professora delas fazia todos os dias e como fizemos quando nos conhecemos.

As crianças ficaram entusiasmadas, queriam mexer no celular e gravar também. Após darem seu consentimento, algumas solicitaram que exibíssemos a filmagem e ficaram admiradas ao se perceberem no vídeo. Priscilla Alderson (2005), ao considerar problemas levantados por adultos que realizam investigação com crianças, nos apresenta que elas estão cada vez mais envolvidas na pesquisa, sendo consideradas co-produtoras de dados na investigação e reafirma que ao serem reconhecidas como sujeitos elas falam de direito próprio. De acordo com a autora:

Envolver todas as crianças mais diretamente na investigação pode, deste modo, salvá-las do silêncio e da exclusão e de serem representadas, erradamente, como objetos passivos, enquanto que o respeito pelo seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 263).

Acreditamos que esse envolvimento direto da criança na pesquisa permite que elas se representem como realmente são e não como nós adultos queremos que elas sejam. Por exemplo, no caso dessa pesquisa, uma das meninas, quando da gravação do consentimento, recusou-se a participar, expondo que não queria. Indagada sobre o motivo, balançou os ombros e respondeu tranquilamente que não gostava de histórias. Essa resposta nos pegou de surpresa, pois pensando como adultas estávamos certas de que todas as crianças adoravam ouvir histórias e mostrariam interesse imediato em participar. Nem imaginávamos que uma delas discordaria disso e corajosamente expressaria sua opinião, que foi prontamente respeitada por nós. Foi somente na metade do processo de pesquisa que a menina mostrou interesse em saber o que fazíamos e então a convidamos para observar e, após conhecer o trabalho pediu para participar.

Outra questão que se colocou para nós foi a de identificar ou não a criança pelo seu nome verdadeiro. A pesquisadora Sonia Kramer (2002) aponta algumas

questões éticas que sempre lhe inquietaram nas pesquisas em que participava e a autoria é uma delas. A estudiosa infere que:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. (KRAMER, 2002, p. 42).

Como se pode concluir pelas observações da autora, por tratar-se de crianças temos que tomar todos os cuidados possíveis para garantir a participação das delas e ao mesmo tempo não expô-las. Então, o que fazer para que a criança apareça como sujeito e não objeto de pesquisa e ainda assim não seja identificada?

Uma solução apontada pela autora e adotada por nós foi a de usar nomes fictícios, pedindo para as crianças escolherem como queriam ser nomeadas na versão final do trabalho. Questões como estas são sempre presentes para quem pesquisa crianças: Como elas devem aparecer no texto?; De que modo respeitar a confidencialidade e ao mesmo tempo não perder a criança em pseudônimos que não capturem suas singularidades?

Tais questões nos moveram e o processo que relatamos a seguir foi um dos últimos momentos desenvolvidos na pesquisa, sendo que já tínhamos algumas páginas de histórias juntas. Esse fato ajudou no desenvolvimento desta atividade, na qual o propósito era obter os nomes que seriam usados pelas crianças no texto final desse trabalho.

Refletimos muito a respeito das alternativas metodológicas para realizar a escolha dos nomes que as crianças seriam designadas na pesquisa, sem, contudo, lhes tirarmos a autoria. Então, resolvemos perguntar a elas e usamos o desenho como forma de dialogar sobre isso. Pedimos que desenhassem uma figura, um personagem que gostariam de ser durante a nossa pesquisa. Márcia Gobbi (2005) utilizou desenho conjugado à oralidade como instrumento para conhecer a infância das crianças participantes dos seus estudos. De acordo com esta pesquisadora:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não 'engessar' a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção, considerando que, entre os mesmos, o que é

afirmado em um determinado momento pode sofrer alterações logo em seguida. (GOBBI, 2002, p. 71).

Corroborando tais afirmações, apresentamos às crianças a seguinte informação: “Crianças, vocês sabem que estamos aqui fazendo uma pesquisa. Lembram de que gravamos um vídeo perguntando se queriam ou não participar desse estudo? Agora, precisamos que nos digam como gostariam de ser chamadas no texto”. Explicamos a elas que todos nós temos um nome, citando o nosso e nomeando a professora e a diretora. Contamos que, nessa pesquisa nós não poderíamos usar o nome verdadeiro delas, conforme tínhamos combinado com seus familiares. Então, naquele momento iríamos brincar de ser outra pessoa. Cada uma receberia uma folha, desenharia quem gostaria de ser, contando como gostariam de ser chamadas. As crianças nos olharam parecendo confusas, mas ao receberem as folhas cortadas ao meio começaram a desenhar e a nos contar quem gostariam de ser na nossa pesquisa.

À medida que desenhavam, conversávamos com elas e fazíamos anotações ao lado de cada desenho. A proposta era retirar destes desenhos os pseudônimos para identificá-las. A seguir, apresentamos dois exemplos de desenhos. O de Luanda que em um primeiro momento, optou pela escolha de seu próprio nome. Contudo, depois fez a escolha de um pseudônimo que a representasse, escolhendo o nome de uma personagem do livro que utilizamos no fechamento da pesquisa.

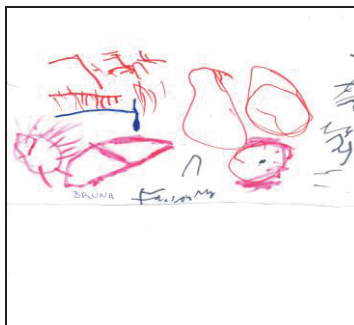
FIGURA 2: LUANDA



FONTE: Desenho da criança – Acervo da pesquisadora

Já outra menina desde o primeiro momento que viu a imagem da personagem do livro de Gercilga Guimarães: “Bruna e a galinha d’Angola” se identificou com ela, repetindo por diversas vezes: “Eu sou a Buna, eu sou a Buna!”

FIGURA 3: BRUNA



FONTE: Desenho da criança – Acervo da pesquisadora

Além de toda esta movimentação para escolha do nome a ser apresentado na pesquisa havia também outra questão identitária a ser incluída: a raça/cor. No entanto, neste aspecto decidimos pelo caminho da heteroclassificação, pois por se tratar de crianças bem pequenas e a pesquisa já envolver muitas variáveis, decidimos não incluir mais esta, que tem alto grau de complexidade.

Edmar José da Rocha e Fúlvia Rosemberg (2007), já discutiram a importância de tratar deste aspecto em relação a crianças e adolescentes. Os pesquisadores ouviram o que eles tinham a dizer sobre sua pertença racial e constataram que as crianças e adolescentes inquiridos por eles, com idades entre 9 e 16 anos, têm condições de responder ao quesito cor/raça do questionário do censo escolar. Os resultados também apontam que as crianças e adolescentes usam termos de classificação semelhantes aos que o IBGE tem utilizado em suas pesquisas.

Cristina Teodoro Trinidad (2011), que estudou autodeclaração em crianças pré-escolares indica que elas usam categoriais raciais para identificar a si e aos pares, porém, ainda falta discutir os sentidos que crianças nesta idade atribuem a cor/raça, ou seja, de fato há questões importantes no aspecto da declaração raça/cor de crianças pequenas, mas não daríamos conta delas nesta pesquisa e por isso optamos pela heteroclassificação.

O que podemos indicar é que crianças nesta faixa etária variam os modos de se autodeclarar e não se restringem as categorias consolidadas pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Por exemplo, ao serem perguntadas sobre sua cor, crianças brancas (pela heteroclassificação) disseram que eram verdes, azuis, brancas, pretas, enfim, variando esta identificação. O que pudemos notar é que: seria promissor futuras pesquisas que tratem deste tema especificamente e que

crianças identificadas como negras na pesquisa não variaram sua identidade racial, como ocorreu entre as brancas. Nas duas situações em que as crianças negras se identificaram elas afirmaram sempre serem “petas”, situação também capturada por Cardoso (2018).

Assim, após várias conversas, desenhos e negociações para escolhas de personagens que as representassem, apresentamos as nossas parceiras de pesquisa no quadro a seguir, a partir de suas escolhas, nomeações e também a raça/cor por heteroclassificação.

QUADRO 1 - AS CRIANÇAS POR ELAS MESMAS

	NOME	IDADE	RAÇA/COR <sup>16</sup>
1	LUANDA	4	NEGRA
2	BRUNA	4	NEGRA
3	PIRATA	4	BRANCA
4	FLOR	3	BRANCA
5	MENINA BONITA	4	BRANCA
6	CARACOL	3	BRANCA
7	ESTRELA	3	BRANCA
8	TIRANOSSAURO REX	3	NEGRA
9	ANANSI	4	NEGRA
10	DINOSSAURO REX	4	BRANCA
11	PRINCESA	3	BRANCA
12	FADA	3	BRANCA
13	HOMEM ARANHA	4	BRANCA
14	VULCÃO	3	BRANCA
15	SUPER-HERÓI	4	BRANCA
16	CHICO	3	BRANCA
17	MONSTRO	4	BRANCA
18	MENINA	4	BRANCA

FONTE: Elaboração da autora

<sup>16</sup> A identidade racial das crianças foi realizada por heteroclassificação e levamos em consideração os aspectos fenotípicos a exemplo do que ocorrem nas bancas de autodeclaração da Universidade Federal do Paraná, normatizadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. RESOLUÇÃO N° 20/17 – CEPE. “Art. 4° Para validar o termo de autodeclaração de candidatos às vagas reservadas aos candidatos PP será considerado único e exclusivamente o fenótipo negro como base para análise e validação, excluídas as considerações sobre a ascendência. § 1° Entende-se por fenótipo o conjunto de características físicas do indivíduo, predominantemente a cor da pele, a textura do cabelo e os aspectos faciais, que, combinados ou não, permitirão validar ou invalidar a autodeclaração. § 2° As características fenotípicas descritas no parágrafo anterior são as que possibilitam, nas relações sociais, o reconhecimento do indivíduo como preto ou pardo.”



Como se pode verificar pelos nomes, estiveram presentes personagens mágicos: Pirata, Fada e Monstro. As crianças têm essa conexão com o imaginário e a fantasia, descobrindo significações entre ela e o mundo, construindo, confrontando e compreendendo-o. Sarmento (2002) relata que o ato de brincar das crianças muitas vezes é uma forma destas construírem um mundo à parte, como aquelas em que vivem em áreas devastadas pela guerra. O autor aponta:

[...] o que relatos e estudos das crianças da guerra no contam é essa forma de criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projeção imaginária de uma realidade alternativa. (SARMENTO, 2002, p. 1).

Sarmento (2002) infere que, indiferente das condições sociais, da localização geográfica e do contexto as crianças têm em comum “a experiência de situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida”. (SARMENTO, 2002, p. 2). Em diversos momentos de nosso estudo constatamos que as crianças se utilizam do jogo simbólico como expressão de sua cultura infantil. Então, o fato de optarem por nomes que remetem a seres mágicos, personagens de histórias, dinossauros e super-heróis, reflete a dimensão da fantasia presente nesses jogos simbólicos, em que qualquer objeto se transforma num brinquedo e/ou num personagem que elas vivenciam.

Os elementos da natureza também estiveram presentes: Flor, Caracol, Vulcão, Estrela, Dinossauro Rex, Tiranossauro Rex, Chico. Um dos meninos nomeou-se como Estrela e na roda de conversa relatou que tinha um cachorrinho, igual à personagem Luanda do livro que tínhamos lido e que seu nome era Estrela. Outro menino que escolheu seu nome na segunda etapa, após a leitura de encerramento, e também se identificou com o personagem vivido pelo cachorro da personagem Luanda foi Chico.

A respeito dessa relação entre criança e natureza, podemos afirmar que ela é muito próxima, e não está presente somente quando se trata dos animais. A pesquisadora Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2001), ao pesquisar o olhar de 26 crianças com idades entre 5 e 6 anos a respeito da condição de suas infâncias no interior de uma instituição de educação infantil, apontou que os elementos da natureza se fazem presentes nos desenhos das crianças, destacando: árvores,

flores, borboletas, sol, nuvens, pássaros, chuva. A pesquisadora ainda alerta que as representações das crianças expressam o desejo e a necessidade de terem mais contato com a natureza.

Além dos seres fantásticos e dos elementos da natureza, também foram escolhidos pelas crianças personagens de histórias infantis, mostrando que a literatura além de estar presente na vida delas, ocupa lugar de destaque quando o assunto é imaginação, fantasia, ludicidade, identidade e representação. Várias crianças foram muito rápidas para se identificar com personagens de livros, especialmente, as meninas. Como foi o caso de Bruna, já citado, e da Menina Bonita. As crianças mostram que o fato das personagens que inspiraram seus nomes serem negras evidencia que a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira traz representatividade para as meninas negras, como Bruna e sensibiliza as demais crianças, como Menina Bonita, a respeitarem e conviverem com a diversidade étnico-racial. Anansi era outra criança que sempre fazia algum tipo de referência à aranha, personagem da primeira história que contamos para a criança.

Por isso, concordamos com Silva, L. C. e (2012) quando esta ressalta que diante da ausência de representações positivas da criança negra na literatura o que buscamos não é uma literatura específica para esse público leitor, mas uma que possibilite a todas as crianças, independente do pertencimento étnico-racial, a compreensão e o respeito a múltiplas culturas e formas de existir. Portanto,

[...] fica evidente que é preciso difundir a literatura infantil de temática afro-brasileira com o intuito de oferecer condições necessárias para que as crianças negras e brancas possam realizar associações com a vida real e com modos mais fraternos de viver, de conceber a cultura brasileira e as diferenças de fenótipos. (SILVA, 2012, p. 131).

Essas constatações advindas do processo de escolha dos nomes nos provaram o quanto foi importante envolver as crianças na pesquisa. A própria opção pela escolha dos nomes ser feita por elas próprias foi uma das maneiras que encontramos para “implicar eticamente as crianças na pesquisa” (FERNANDES, 2016, p. 762) e garantir-lhes o direito de participação.

### 3.4 “CONTA LOGO UMA HISTÓRIA”<sup>17</sup>

Passada essa fase de construção dos pseudônimos, realizamos a contação da história para as crianças. Retomamos com elas nos apresentando e relatamos o motivo de estarmos ali. Explicamos que faríamos um trabalho chamado pesquisa e que este era sobre elas e algumas histórias que contaríamos. Queríamos saber se iriam gostar ou não e o que nos contariam a respeito delas. Assim, perguntamos quem gostaria de participar da pesquisa. Foram unânimes no aceite. Avisamos que as famílias também foram consultadas.

Perguntamos se já haviam participado de momentos como esse, em que se reuniam para ouvir alguém contar uma história e a maioria respondeu que sim. Então, fizemos alguns combinados: primeiramente elas iriam escutar a história e, quando esta finalizasse, conversaríamos e elas poderiam comentar ou fazer perguntas e depois ficariam livres para explorar o material utilizado na contação. Levamos tecidos, instrumentos musicais, bonecas, personagens, dentre outros objetos que nos acompanham na contação de histórias.

As crianças se mostraram extasiadas, ficando atentas ao que estava se passando; algumas nem se mexiam, acompanhando com os olhos o movimento dos personagens. As fisionomias foram as mais variadas possíveis. Elas vivenciaram a história através de sorrisos e expressões espantadas. No momento em que mostramos a teia da aranha Anansi uma das crianças, Tiranossauro Rex, perguntou o que era aquilo, referindo-se à rede que havíamos levado, simulando uma teia de aranha. Prontamente explicamos. As crianças sorriram. Pirata ficava sempre apertando as mãos, aparentando apreensão e expectativa em saber o que viria a seguir. Sorria com cumplicidade para o colega ao lado.

Porém, entre as crianças havia uma, Luanda, que não parecia muito feliz e em determinados momentos da contação pode-se ouvir seu choro baixinho, interrompido por momentos em que prestava atenção em algumas falas, para depois retornar ao pranto. Chico e Menina Bonita, de vez em quando, imitavam nossos gestos. Caracol, ao ouvir a passagem que dizia respeito à sonora risada do deus Nyame, personagem da história, também nos imitou, mas sem alarde, mais um

---

<sup>17</sup> Fala da criança “Homem Aranha” ao interpelar a pesquisadora, solicitando que esta lhe contasse uma história.

movimento de boca e expressões, como que se deliciando com aquele momento. Luanda interrompeu seu pranto e arregalou os olhos, esperando pelo que viria a seguir. Tiranossauro Rex, repetia baixinho alguns trechos ouvidos e tentava adivinhar o que iria acontecer em seguida, fazendo previsões. Às vezes ficava de boca aberta, mostrando admiração.

As crianças reagiam conforme nossa entonação de voz: quando falávamos alto, abriam muito os olhos e faziam expressões de espanto, susto e até de medo; se interrompíamos a fala, ficavam todas quietas, em suspense, esperando pelo que viria a seguir.

Arrancamos algumas expressões como “Uau!”, ao utilizar instrumentos musicais para provocar alguns efeitos. Quando a personagem Píton, uma cobra gigantesca, surgiu na história, Tiranossauro Rex fez saudações para a cobra, que ali era representada por um macarrão de isopor, destes que se usa em piscinas. O menino ficava cumprimentando a Píton, ora com acalorados “Oi, Tonton!”, ora dando tchauzinhos. Ele era a criança que mais se expressava durante a contação, emendando o que falávamos.

Em determinado momento, quando utilizamos um instrumento chamado “pau de chuva” para simular a chuva que caía, algumas crianças aplaudiram e, impressionadas com o barulho produzido, repetiram: “Chuva! Chuva!”. Foi prazeroso observar essas reações. As crianças vivenciaram a história em sua plenitude. Ficou visível o encantamento delas pela história de temática africana e afro-brasileira. Podemos constatar que tanto a contação quanto a leitura de histórias de livros de temática da cultura africana e afro-brasileira são potentes, pois apresentam um universo de cultura africana a partir desta técnica.

Logo que terminamos de contá-la, elas interagiram com os materiais. O pau de chuva foi o objeto que mais chamou a atenção e todas as crianças presentes, sem exceção, o manusearam. Além disso, algumas tentaram recontar a história para os colegas, especialmente a parte que se referia à chuva.

Um episódio encantador ocorrido durante a interação das crianças com os objetos foi quando Bruna, ao ver uma boneca Abayomi que foi usada como personagem na contação, não se conteve, abraçou-a e conversou com ela. Perguntou-nos seu nome e dissemos que ela ainda não tinha. Solicitamos que a menina desse um nome para o brinquedo e ela, prontamente falou seu próprio

nome: “Buna, Buna! O nome dela é Buna! Sou eu!”. Disse que a boneca se parecia com ela.

A fala da criança nos remete à importância de referenciais positivos para que as crianças negras se reconheçam. Esses referenciais precisam estar presentes nas instituições e não somente nos brinquedos, como é o caso das bonecas negras, mas também na literatura, nas imagens, nos desenhos e filmes. O que pudemos constatar após o término da contação é que as crianças interagiram de forma positiva, tanto com a narrativa quanto com os materiais.

Em relação à fala da criança, ao perceber a situação, a diretora sorriu e sussurrou-nos que ela não havia entendido a pergunta, como a se desculpar pela resposta da menina, que atribuiu à boneca o seu próprio nome. Apresentamos à diretora nossa interpretação, considerando que a criança entendeu a pergunta e ao invés de dar outro nome resolveu nomeá-la com o seu próprio, pois havia se identificado com a boneca, reconhecendo-se na mesma. A diretora disse nunca ter pensado nisso e ficou se indagando se realmente a criança poderia estar se identificando com o brinquedo.

A respeito dessa dúvida da diretora reforçamos a importância da formação docente dentro da temática da EREER, tanto através de sua inserção nos cursos de licenciatura quanto da sua continuidade nos momentos de formação continuada do corpo docente. A pesquisadora Flavia Carolina da Silva (2016) reforça que o comprometimento para trabalhar com a EREER deve ir além do envolvimento pessoal, demandando por parte das instituições a inserção da temática no currículo.

[...] ressaltamos a importância dos cursos de formação de professores de educação infantil abordarem as questões étnico-raciais para que os/as professores/as de educação infantil possam trabalhar com esta temática, problematizar ações discriminatórias, desconstruir conceitos enraizados, bem como agir de maneira coerente ao se deparar com ações discriminatórios nas relações entre as crianças. (SILVA, 2016, p. 108).

A conversa com as crianças foi um momento ímpar, em que se mostraram muito engajadas em participar da pesquisa e isso nos deixou bem animadas. Nossa intenção era conversar com todas as crianças juntas, porém depois da experiência de contar a história, ao analisar a gravação, constatamos que teríamos dificuldade para registrar o que diziam, haja vista a participação intensa delas. Todas queriam falar ao mesmo tempo, contar fatos relacionados às histórias ouvidas e conversar

conosco, o que dificultava o registro de suas falas em diário de campo e até mesmo a identificação nas gravações.

Diante disso, para qualificar a escuta de cada uma, decidimos organizar pequenos grupos para desenvolver atividades após a contação de história. Foram então organizados dois momentos: um coletivo, no qual contávamos a história e outro com grupos pequenos. E enquanto realizavam uma atividade sobre a história, conversávamos sobre ela.

Assim, ao término da sessão de audiência da primeira história retornamos para a sala com as crianças e começamos a composição dos grupos. E resolvemos não escolher as crianças, mas formar os grupos à medida que estas se ofereciam, deixando-as livres para se organizassem. Não constatamos nenhuma criança pedindo para ficar com um ou outro colega. Pelo contrário, o que notamos foi a agitação característica da infância diante de uma situação diferente daquela vivenciada cotidianamente: todas queriam sair ao mesmo tempo e ouvimos gritos como: “Eu! Eu! Eu! Leva eu, Sara, por favor!”

Organizamos os pequenos grupos à medida que solicitavam participação. Assim, foram formados quatro grupos que se mantiveram até o final do estudo, compostos pelas seguintes crianças:

- 1º grupo: Estrela, Anansi, Menina Bonita, Homem Aranha, Monstro;
- 2º grupo: Luanda, Bruna, Flor, Chico, Princesa;
- 3º grupo: Caracol, Dinossauro Rex, Vulcão, Tiranossauro Rex;
- 4º grupo: Super-herói; Pirata, Menina, Fada.

O último grupo foi o único que teve um critério estabelecido: foi composto pelas crianças que não estavam presentes nesta data. Essa foi a solução encontrada para não modificar os grupos formados com a participação das crianças.

O tempo que permanecíamos com cada grupo variava muito, pois era estabelecido pelas crianças, conforme suas respostas e disponibilidade para continuar ou interromper a conversa. Contudo, na maioria das vezes, compartilhávamos em torno de 20 a 30 minutos conversando sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Nesse trabalho, a filmagem em vídeo foi um importante recurso metodológico que nos auxiliou muito possibilitando retomadas constantes durante o processo de análise, garantindo que observássemos a gestualidade, o olhar e as expressões das crianças. Os pesquisadores Altino José Martins Filho e Maria

Carmem Silveira Barbosa (2010), ao discutirem questões referentes aos procedimentos metodológicos explanam a importância que as filmagens vêm adquirindo nas pesquisas com crianças. Para eles,

O registro em vídeo vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição. O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23).

Para nós esse foi o procedimento que mais forneceu subsídios para as análises, pois nos permitiu rever várias vezes as mesmas cenas para não correr o risco de interpretações errôneas das falas das crianças.



#### 4 UMA HISTÓRIA DENTRO DE OUTRAS

Apresentamos neste capítulo o levantamento do acervo literário da instituição, etapa que teve por objetivo verificar se havia livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. O trabalho foi mais extenso do que imaginávamos, uma vez que acabamos indo além e acessamos todas as obras da instituição e por isso esta etapa da metodologia ganhou corpo e tornou-se uma análise dos livros disponíveis para as crianças, a partir das discussões do campo da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. O desenho inicial era separar esse material e deixá-lo acessível às crianças para que estas fizessem a escolha de quais gostariam de ouvir.

Consideramos essa análise importante para compreendermos o tipo de leitura disponível na unidade e, principalmente, para investigar se a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura estava sendo contemplada. Os quadros com o registro detalhado estão nos apêndices desta dissertação, separados pelas salas e segmento da educação infantil atendida.

O acervo da escola estava organizado de dois modos: livros que ficavam nas salas (nos cantos de leitura ou nos armários das professoras e educadoras) e aqueles que ficavam guardados no armário da pedagoga. Dentre eles havia prateleiras distintas, diferenciando quais podiam ser levados para a sala e compor os “cantos de leitura” daqueles que somente as professoras poderiam ter acesso, evitando que estragassem ou se extrviassem. As docentes, ao solicitarem esses livros, geralmente deixavam-nos guardados nos armários, uma vez que estas os utilizavam, mas não podiam oferecê-los às crianças sem monitoramento.

Infelizmente esta organização acabava restringindo o acesso das crianças de forma livre a livros com melhor qualidade, enquanto os que elas tinham autonomia para acessar não apresentavam as mesmas condições.

Fonseca (2012) reitera que devemos garantir às crianças o acesso aos livros, incentivando-as à leitura e recomenda:

Os livros precisam ser lidos, manuseados, folheados, apreciados, observados! Para que isso aconteça, o acervo destinado às crianças não pode ficar trancado dentro dos armários ou guardado em estantes altas. Ele precisa ser colocado perto das crianças, ao alcance delas para que possam buscá-lo com facilidade e autonomia. (FONSECA, 2012, p. 103)

A respeito de tal afirmação, se reconhecemos a criança como importante ator social, então teremos a certeza de que ela é competente para cuidar do acervo, pois mesmo aquelas muito novas podem construir atitudes que preservam os livros.

Ao conhecermos como o acervo estava organizado, catalogamos os livros a partir dos seguintes itens: identificação e registro de título, autor, ilustrador, se este fazia ou não parte de alguma coleção e dados referentes à edição (cidade, ano, editora). Após esse levantamento buscamos classificá-los de acordo com critérios de qualidade da literatura, o que demandou leitura dos títulos que não conhecíamos.

Para o registro e classificação dos livros, nos pautamos nos estudos de Débora Oyayomi Cristina de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012); Araujo (2010) e dos editais do PNBE 2012, voltados ao nosso público leitor: as crianças da etapa da educação infantil. Dentre as aferições, destacamos que os livros considerados adequados para essa faixa etária, segundo o edital (BRASIL, 2012) deveriam: apresentar textos em prosa, como os clássicos da literatura infantil e as narrativas da tradição popular; em verso; de narrativas por imagens; de imagens vinculadas com palavras; adequados à faixa etária, de fácil manuseio, podendo ser de diferentes tamanhos e atender aos padrões de segurança, autenticados pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro); os textos deveriam ser coerentes, com adequação discursiva e “eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos.” (BRASIL, Edital PNBE/2012, p. 20).

De acordo com este edital, os textos devem ser de qualidade, ampliando o repertório linguístico e cultural e oportunizando a fruição estética, apresentando adequação temática em relação à faixa etária e ao atendimento dos interesses das crianças. O projeto gráfico deve primar pela qualidade estético-literária da obra, evitando erros de ortografia, apresentando imagens que ampliem os significados do texto e trazendo informações sobre autoria.

Portanto, obras que contenham erros ortográficos, apresentem ilustrações que não dialogam com as narrativas, veiculam preconceito e/ou discriminação em suas páginas, não primam pela qualidade estético-literária, não podem ser consideradas de qualidade.

Em relação ao aparecimento de personagens negros nas obras de literatura infantil, Araujo e Silva (2012, p. 194) buscaram “traçar um panorama da produção literária brasileira para crianças pequenas que apresentam em alguma medida

personagens negras ou temáticas relacionadas à cultura e história africana e afro-brasileira.” Para tanto, desenvolveram uma escala de avaliação das obras analisadas por eles baseados nos seguintes critérios:

[...] presença e importância de personagens negras; se personagens principais; grau de ação na trama; uso de linguagem; se narradoras/es; ilustrações com valorização de aspectos fenotípicos ou com uso de símbolos relacionados com africanidades; temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora; qualidades estética e literária; temas relativos a vivências de personagens africanas ou africanas da diáspora; ausência de estereótipos nos textos e nas ilustrações; ausência de hierarquias entre personagens brancas e negras; não presença da/o branca/o como representante exclusivo de humanidade (branquidade normativa). (ARAUJO; SILVA (2012, p. 211).

Reconhecendo a importância desse estudo para compreender como se tecem as relações étnico-raciais na literatura infantil utilizamos esses critérios na avaliação dos livros de temática da cultura africana e afro-brasileira, considerando que a contemplação dos mesmos ou parte deles nas obras serviriam de indicadores de qualidade.

Outro ponto importante balizado pelo autor e pela autora diz respeito ao reconhecimento de que nem sempre o livro trará em suas páginas sinais característicos de africanidade ou afro-brasilidade, mas isso não quer dizer que não exista qualidade estético-literária.

[...] não é necessariamente apresentando contextos de valorização da cultura afro-brasileira e africana apenas que se produzem obras literárias positivas. Em alguns dos livros analisados o enredo não tem como foco temáticas como o racismo, a religiosidade de matriz africana ou qualquer marca “típica” de africanidade, mas nem por isso deixam de representar obras de referência na valorização da diversidade étnico-racial. (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 212).

No acervo da instituição encontramos uma obra que representa muito bem o que os autores afirmam: *A menina que não era maluquinha e outras histórias* (2006), escrita por Ruth Rocha e ilustrada por Mariana Massarani. O livro apresenta quatro narrativas em que o leitor é convidado a conhecer crianças que estão à frente de seu tempo e são retratadas como protagonistas de sua própria história. A capa nos mostra que os personagens principais são dois meninos e duas meninas, trazendo a menina que não era maluquinha em destaque.

Em “A menina que não era Maluquinha”, uma menina negra ganha esse apelido e fica se justificando que ela não era maluquinha. Aqui há uma referência à história “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo. Na trama, a menina relata o episódio na casa de Mauricinho, envolvendo uma gata, o menino e sua mãe e a menina que não era maluquinha. Ela ganha esse apelido porque passou correndo atrás da gata em meio à roda de amigos do Menino Maluquinho, assustando a todos. A partir desse dia, todo mundo na escola começou a chamá-la pelo apelido que ganhou do Menino Maluquinho.

FIGURA 4 – PERSONAGENS DO LIVRO: “A MENINA QUE NÃO ERA MALUQUINHA E OUTRAS HISTÓRIAS”



FONTE: Reprodução da contracapa (ROCHA, 2006)

A primeira história “Menino de negócios” apresenta Oscarzinho, um garoto negro que gostava muito de dinheiro e era ótimo nos negócios. Com 4 anos já pensava em um milhão de dólares e os pais, à época, achavam graça nas faceirices do menino.

Em “As cartas de Gabriela”, a protagonista, Gabriela, uma menina negra, de cabelos trançados era muito levada e curiosa. Como morava perto, ia a pé para a escola, parando em todo lugar e se atrasava todos os dias. Quando se atrasava

muito, nem ia para a aula, deixando a professora, Dona Claudinha, zangada com ela.

FIGURA 5 – AS CARTAS DE GABRIELA



FONTE: Reprodução da página 15 (ROCHA, 2006)

Na história “Sobrou pra mim”, um menino negro, sem identificação de nome, faz memórias de seus 8 anos, período em que morava com sua avó Amélia e a irmã dela, sua tia Emília. Relembra que ia à escola pela manhã e durante à tarde, após a lição de casa, brincava com seus amigos na rua, que era sossegada e quase não passava carros ou caminhões. O livro retrata quatro personagens negros em situações cotidianas e de protagonismo, muito semelhantes às experimentadas na vida de crianças reais de mesma idade. A resistência fica por conta do enfrentamento frente às situações vivenciadas pelos personagens, que resolvem seus problemas com maestria. As belas imagens contribuem para valorizar a beleza negra retratada através do fenótipo e do cabelo, em que o crespo é apresentado solto ou trançado. Além dos protagonistas, que são vividos por crianças, a obra retrata famílias negras representadas com uma estética que contribui para uma construção positiva da identidade étnico-racial.

Ainda em relação ao acervo da instituição, outro estudo importante que inspirou nossa análise foi o de Araujo (2017), decorrente de sua pesquisa de mestrado. A pesquisadora classifica os livros do acervo escolar analisado por ela de acordo com o teor, nomeando-os como: “Fábulas, Não identificados, Dinossauros, Religiosos, Contos de fadas, Didático (educativo), Animais e Literatura” (ARAUJO, 2017, p. 99). Inspiradas pela autora, organizamos as seguintes categorias: Livros de Animais, Livros de Adaptações, Livros Didáticos, Livros Educativos, Livros Religiosos, Livros de Personagens de filmes, Livros Normativos e Livros não identificados, todos compondo uma grande categoria intitulada por nós de “Literatura de Má Qualidade” diferenciando-a, assim, daquela que seria classificada como “Livros de Literatura”, pois atende aos critérios elencados tanto pelos editais quanto pelos pesquisadores da área.

Assim, permanecemos na instituição por dois dias, sendo um deles um sábado, para dar conta de todo o acervo. Tinha certa pressa, porque se não finalizássemos essa tarefa teria que reiniciar o trabalho, pois haveria troca de acervo entre as turmas. A mesma era realizada semanalmente pelas professoras e educadoras, que levavam os livros até a sala da pedagoga e trocavam por outros livros que estavam no armário. No segundo dia, verificamos o acervo das salas, mas ainda faltavam os da sala da pedagoga e concluir os inseridos no armário da professora da turma do “Infantil 1”, haja vista que essa era a única turma que não possuía “canto de leitura”.

Nessa atividade de verificação do acervo, observamos que os livros estavam dispostos nos “tradicionais” cantos da leitura, típicos de salas de educação infantil. Os cantos que encontramos no CMEI eram todos parecidos: os livros ficavam dispostos numa prateleira ao alcance das crianças (no chão). Ali ficavam várias obras, sem um critério de quantidade estabelecido, pois encontramos números variados de títulos em todas as salas, já que ficava a critério de cada professora escolher a quantidade. Em decorrência disso, algumas turmas tinham muitos livros na sala enquanto outras ou não possuíam ou não tinham nem mesmo a quantidade de um livro por criança, como é o caso daquelas em que estavam os bebês e as crianças bem pequenas.



FIGURA 6 – CANTO DE LEITURA DA TURMA DO INFANTIL 2



FONTE: Acervo da instituição

O primeiro canto visitado (APÊNDICE E) foi o da sala onde ficam as crianças matriculadas na “pré-escola” (aquelas que completam 5 anos até 31 de dezembro de 2018) pela manhã e no período da tarde as crianças do “Infantil 4” (aquelas que completam 4 anos até 31 de dezembro de 2018). No momento do levantamento havia 42 livros neste canto, sendo classificados como: 2 “animais”, 9 “gibis”, 3 “normativos”, 4 “personagens de filmes”, 7 “clássicos”, 2 “religiosos”, 1 “didático” e 14 “literários”.

Afora os livros disponibilizados para as crianças, também há os que permanecem com as professoras, pois não podem ficar nos cantos de leitura, de acordo com regras da própria instituição. Nesta condição foram encontrados mais 15 (APÊNDICE F), inclusive dois que faziam parte do acervo disponibilizado pelo PNBE 2014: “O jornal” (AUERBACH, 2012) e “Maria que ria” (ROSINHA, 2013). Na análise, constatamos que apenas um deles não era literário, se enquadrando no grupo “adaptação”, ou seja, na instituição há consciência de quais são os livros de qualidade e estes estão devidamente separados (preservados) daqueles que não



são tão bons e que, portanto, podem ser utilizados pelas crianças por livre demanda, sem preocupação com o desgaste dos mesmos.

Tal fato nos aponta para uma questão importante: será que as professoras cuidam dos melhores livros porque se estes rasgam, desgastam (o que é quase uma consequência do uso contínuo deste tipo de material, inclusive se os usuários são crianças pequenas) não haveria como repor o acervo? Esta é uma hipótese plausível para a situação, ainda mais se considerarmos que os recursos financeiros destinados à educação infantil estão cada vez mais escassos. Mas seria esta a melhor forma? Seria justo não garantir às crianças a interação direta com o que de melhor a instituição tem acesso?

Considerando os dois acervos, ou seja, dentre 67 livros disponíveis para as turmas do Pré A e do Infantil 4 C, a predominância nos cantos de leitura foram os livros tidos como “literatura de má qualidade” e no armário da professora foram os de literatura. Como se não bastassem estas questões que nos colocamos ao realizar o levantamento do acervo, fizemos outra constatação que traz implicações sérias: mesmo no acervo aos cuidados das professoras, que podemos caracterizar como literatura, no que tange ao objeto específico desta pesquisa, não havia nenhuma obra classificada como literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

A segunda sala verificada (APÊNDICE G) recebe as turmas do “Pré B”, no período da manhã e “Pré C”, no período da tarde, atendendo crianças que completam 5 anos até 31 de dezembro. No canto de leitura havia 20 livros, sendo que 18 destes eram literários, quanto aos demais, um estava na categoria “normativos” e outro na categoria “animais”.

Analisando os 19 livros que se encontravam no armário das professoras (APÊNDICE H) das turmas supracitadas, 4 foram considerados “normativos”, 2 “personagens de filmes”, 5 “adaptações” e 8 deles foram considerados “literatura”. Dentre estes, encontramos 1 com o selo “Prêmio Abril de Jornalismo, melhor tema de história infantil-1985”; “Prêmio Ofélia Fontes-FNLIJ/1988-Altamente Recomendável para Crianças”: “Amigos do peito” (THEBAS, 2009) e outro com o selo “Altamente Recomendável – FNLIJ, 1989”: “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013).

Considerando os dois acervos, num total de 39 livros, 26 foram denominados como literários e os demais, de diferentes categorias, faziam parte da “literatura de má qualidade”, categorizadas em quadro específico ao final deste

trabalho. Nesta sala, não foi encontrado nenhum livro de temática da cultura africana e afro-brasileira.

A terceira sala abrigava as turmas de “Infantil 4 A”, no período da manhã e “Infantil 4 B” no período da tarde (APÊNDICE I), ambas atendendo crianças que completam 4 anos de idade até 31 de dezembro de 2018, sendo que esta segunda se tratava do grupo com o qual trabalhamos na pesquisa. Numa análise minuciosa dos materiais disponibilizados para as crianças no canto de leitura, aferimos que dos 30 livros disponíveis nenhum deles podia ser considerado como literatura, dada a baixa qualidade do acervo. Assim, encontramos livros das seguintes categorias: 6 “animais”, 4 “normativos”, 1 “Personagens de filmes”, 17 “adaptações” e 2 “religiosos”. Portanto, aqui predominava a “literatura de má qualidade”.

Os livros que estavam no armário da professora também foram analisados, entre eles encontramos 47 livros categorizados em: 18 “gibis” e 8 “normativos”, sendo que apenas 21 foram considerados literários. Dentre estes havia um livro do acervo do PNBE 2012: “É assim” (VALDIVIA, 2010), um livro com o selo “Altamente recomendado – FNLIJ, 2007”: “As aventuras de Bambolina” (IACOCCA, 2006) e um livro vencedor do Prêmio Ofélia Fontes 2001: “Mania de explicação” (FALCÃO, 2013). Portanto, a predominância foi do que consideramos “literatura de má qualidade”, sem contar que também não encontramos nenhum de temática da cultura africana e afro-brasileira.

A última sala deste pavilhão era a da turma do “Infantil 3 A” ( APÊNDICE K), composta por crianças de três anos completos ou que completarão esta idade até 31 de dezembro. Dos 10 livros do acervo, todos foram doados pelas famílias e nenhum deles pode ser considerado literatura, sendo classificados como: 1 na categoria “gibis”, 1 na categoria “normativos”, 4 “personagens de filmes” e 4 “clássicos”.

Não fugindo à cultura da instituição, nesta sala também havia livros que ficavam no armário das educadoras (APÊNDICE L). Dos 15 aí encontrados, 14 foram classificados como literatura e um como “normativos”. Mais uma vez, é possível afirmar que os livros que se encontram nos armários das professoras são de melhor qualidade do que aqueles oferecidos às crianças, onde a predominância é de “literatura de má qualidade”. Dentre os livros literários, verificamos um livro com o selo “Prêmio FNLIJ Monteiro Lobato – Melhor Tradução, 1989” e “Prêmio Medalha Caldecott – Menção Honrosa, Estados Unidos da América (EUA), 1986”: “O rei

bigodeira e sua banheira” (WOOD, 1996) e um livro do acervo do PNBE -2014: “Quem soltou o pum?” (FRANCO, 2013).

No outro pavilhão, começamos analisando os livros da sala que pertenciam ao “Infantil 3 B” (APÊNDICE M). Dentre os 10 livros analisados, 3 foram classificados como “personagens de filmes”, 1 como “adaptações” e 6 foram considerados “literatura”.

Nesta sala também havia livros que ficavam no armário das educadoras (APÊNDICE N), 16 no total. Destes, 1 livro foi classificado como “animais”, 2 como “normativos” e 13 como literatura. Destes, dois faziam parte do acervo PNBE 2014: “Um tanto perdida” (HAUGHTON, 2014) e “Não!” (ALTÉS, 2013) e um fazia parte do PNBE 2008: “Arthur faz arte” (MCDONNELL, 2007). Dentre os 26 livros observados, predominaram os de literatura, tanto nos cantos quanto no armário da educadora, sendo que um foi classificado como literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira: “Princesa Arabela, Mimada que só ela!” (FREEMANN, 2008), que se encontrava no canto de leitura.

A próxima sala com o acervo verificado foi a do “Infantil 2 A” (APÊNDICE O), que atende crianças que completam 2 anos até dia 31 de dezembro de 2018. No canto de leitura desta sala de aula estavam quatro livros e nenhum deles foi considerado literário, sendo classificados como: 1 na categoria “normativos”, 1 “personagem de filme” e 2 “adaptações”.

Em relação aos 9 livros que estavam no armário das educadoras (APÊNDICE P), 1 foi considerado como “didáticos”, 1 “normativos” e 7 foram classificados como “literatura”. Dentre os 13 livros desta sala não havia nenhum de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A predominância foi de livros de literatura para os que estavam com a professora e “literatura de má qualidade” para os que ficavam acessíveis às crianças.

Na turma do “Infantil 1”, onde ficam crianças de aproximadamente 4 meses a 1 ano e 11 meses, (APÊNDICE Q) não havia canto de leitura, apenas livros guardados no armário das professoras e só havia um que pudesse ser considerado literatura, os demais eram materiais de baixa qualidade, sendo classificados como: 1 “didáticos”, 1 “não identificados”, 7 “animais”, 3 “normativos” e 5 “adaptações”. Dos 18 livros analisados não encontramos nenhum que tratasse da temática da cultura africana e afro-brasileira.

Havia um livro com uma ilustração repleta de estereótipo na capa: “Tição, o Saci camisa doze” (GUEDES, 1999). O personagem apresentava caricaturização da figura humana, traços animais, com lábios avantajados, corpo disforme e feiura destacada. O livro que retrata um famoso personagem da literatura infantil, o Saci, criado por Monteiro Lobato, mostra a estereotipia atribuída ao negro na obra desse autor e perpetuada de tal modo que se reproduz para além dele, alcançando obras de outros autores. A presença de tal livro no acervo mostra como ainda está presente na literatura a representação depreciativa do negro colaborando com a manutenção de ideologias racistas. Aqui, percebemos a literatura retratando as representações sociais brasileiras, onde o negro é destituído de saberes, desempenha determinados papéis relegados a ele e é constantemente depreciado através da caricaturização e da inferiorização de sua figura.

Apesar da constatação de algumas pesquisadoras de que a literatura infantil vem apresentando inovação em relação à apresentação dos personagens negros e da promulgação das Leis 10639/2003 e 11.645/2008, ainda encontramos nos acervos escolares obras que denotam a presença do racismo na literatura infantil. As consequências da oferta desse tipo de material para a EREER podem ser nefastas, promovendo o racismo, reforçando a ideia de superioridade branca e favorecendo a construção de uma identidade negra negativa por parte das crianças.

Tal constatação nos leva a refletir que a implementação das referidas Leis ainda não é parte do cotidiano das escolas e CMEI, uma vez que circulam nesses espaços ideias que depreciam a imagem do personagem negro. A escolha de materiais para as salas de educação infantil deve levar em consideração a proposta de educar para a igualdade racial, valorizando a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade e tendo o cuidado de não apresentar imagens distorcidas de nenhum segmento étnico. A respeito dessas considerações Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho (2012, p. 22), afirmam que:

As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir ou apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente os livros de literatura.

Por isso, devemos prestar muita atenção aos materiais que apresentamos às crianças, levando sempre em consideração a ideologia presente nos mesmos, a concepção de infância e o tipo de sociedade que estamos ajudando a formar.

Continuamos com o levantamento e na sala que atendia a turma do “Infantil 2 B”, com crianças que completavam 2 anos até 31 de dezembro de 2018, encontramos sete livros no canto de leitura (APÊNDICE R), sendo que 3 foram classificados como “normativos” e 4 como “animais”. Já no armário das professoras (APÊNDICE S), estavam guardados 3 livros, sendo 2 literários e 1 classificado como “animais”. Como se percebe nesta sala havia poucos livros (10), a predominância era daqueles que denominamos aqui de “Literatura de Má Qualidade” e entre os de literatura, nenhum foi classificado como literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Em relação aos livros que ficavam guardados na sala da pedagoga, conforme já citado, estavam organizados em dois grupos: os que podiam ir para sala e serem dispostos nos cantos de leitura e aqueles que somente as professoras podiam ter acesso. Dos livros que podiam ser levados para a sala (APÊNDICE T), 77 estavam no acervo e dentre eles atribuí a seguinte classificação: 3 pertenciam a categoria “animais”, 17 eram “normativos”, 10 “clássicos”, um “didáticos”, um “não identificados” e 45 eram de literatura. Dentre aqueles 105 livros que somente as professoras tinham acesso (APÊNDICE U), encontramos: 6 livros categorizados como “animais”, 25 “normativos”, 1 “personagens de filmes”, 6 “clássicos”, 67 eram de literatura e, dentre eles, apenas o título “A menina que não era maluquinha e outras histórias” (ROCHA, 2006) foi considerado literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. O que se pode compreender é que a predominância tanto dos livros que poderiam ser levados para a sala quanto daqueles que são para uso dos docentes são de literatura.

A seguir apresentaremos alguns livros que incluímos nas categorias organizadas para apresentar o acervo da instituição de modo a exemplificar as categorias construídas. Como eram muitos livros não citaremos todos aqui, mas apenas exemplos, sendo que no apêndice está a lista completa. Reiteramos que não usamos as mesmas categorias de Araujo (2010), pois o acervo nos indicava outras, mas elas serviram de base para construirmos as nossas. Seguem os exemplos e um detalhamento das categorias:

- **“Livro Animais”:** Incluímos aqui todos aqueles que apresentavam esses personagens, sendo na maioria das vezes livros de poucas páginas que empregam estratégias ficcionais para apresentar os animais e/ou trazer diferentes informações sobre eles. Um exemplo deste tipo de livro é a obra “Celeste, a estrela do mar” (BELLI, s/d) e demais citadas nos quadros que se encontram ao final desse trabalho.
- **“Livros Adaptações”:** Nela estão todos aqueles que tratavam de adaptações de obras conhecidas, na maioria das vezes de origem europeia e sem o devido cuidado textual e/ou nas ilustrações. Os contos de fadas, com seus príncipes e princesas em destaque se inseriram nessa classificação, tratando-se sempre de adaptações simplistas e reducionistas. As adaptações de fábulas também foram categorizadas aqui, pois se tratavam de textos sintéticos de cunho moralizante, com linguagem simplista e, na maioria das vezes, com pouquíssimas páginas. Alguns exemplos de livros nessa categoria são: “O flautista de Hamelin” (BELLI, [2016?]), “Cinderela” (AMORIM, s/d.) e “A cigarra e a formiga” (STARKE [2016?]), respectivamente.
- **“Livros Didáticos”:** são aqueles que, além do caráter educativo, são de fato livros didáticos como: as cartilhas, livros de atividades e outros materiais utilizados pelo ensino fundamental. Um exemplo desta categoria é o título: “João e o pé de feijão” (SEM AUTORIA, 2016).
- **“Livros Normativos”:** Livros que traziam ensinamentos, escritos para transmitir algum valor ou lição a ser apreendida pelas crianças, transmitem conteúdos escolares, instruções e tentam moldar o comportamento dos pequenos leitores. Um exemplo desta categoria é o título “H, I, J” (AMORIM, 2005).
- **“Livros Religiosos”:** foram encontrados livros que trazem mensagens e relações com histórias e personagens bíblicas, propagando concepções relacionadas a uma ou outra religião. Um exemplo é o título “José” (JOSÉ, 2016). Não foram encontrados nesta categoria livros que apresentassem religiões de matriz africana ou asiática, indiana ou outra matriz distinta da denominada judaico-cristão.

- **“Livros de Personagens de filmes”**: referem-se àqueles que apresentam personagens conhecidos por meio de filmes, principalmente os da Disney e replicam parte da história do filme. Trazemos como exemplo a obra “O segredo de Brilho Solitário” (BELLI, [2015?])
- **“Livros Gibis”**: são as histórias em quadrinhos. Um exemplo desta categoria é o título “Pato Donald em: Honra ao mérito” (DISNEY, 2016).
- **“Livros Não identificados”**: são livros que não se encaixavam em nenhuma das categorias citadas e que apresentavam textos reducionistas e com estereótipos em relação à diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Um exemplo desta categoria é o livro: “Tição, o Saci camisa doze” (GUEDES, 1999).
- **“Livros Literatura”**: nesta categoria foram incluídas as obras que de fato apresentavam as qualidades literárias elencadas pelos autores anteriormente citados, tais como: “Princesa Arabela, mimada que só ela!” (FREEMAN, 2008); “Quem tem medo de dizer não” (MASSARANI, 2012); “Pé de sapo e sapato de pato” (QUEIRÓZ, 2009), dentre outros citados ao final desse trabalho.

Muitas são obras que não apresentam qualidade literária. Boa parte do acervo de livros não tem menção de autor, ilustrador, com diagramações que não apresentam um tratamento adequado da imagem, sem textos de qualidade e com reproduções de personagens de filmes infantis.

Poderíamos agrupá-los em uma grande categoria chamada de “Livros de literatura de má qualidade”. Nela estariam inseridos aqueles que foram classificados como: Livros de Animais, Livros de Adaptações, Livros Didáticos, Livros Educativos, Livros Religiosos, Livros de Personagens de filmes, Livros Normativos e Livros não identificados”, diferenciando-os, assim, daqueles que seriam reconhecidos como “Livros de Literatura”.

As pesquisadoras Araujo e Andrusiewicz (2017) classificam-nos como livros de “coleções toscas”. De acordo com as autoras,



[...] tratam-se de livros de qualidade duvidosa, fruto de adaptações de obras clássicas ou tematizando situações cotidianas, animais, sentimentos ou fenômenos da natureza como ‘Animais da fazenda’, ‘Dinossauros’, ‘Histórias bíblicas’, dentre outros, editados em material inadequado (encadernação frágil, seja colado ou grampeado), sem o cumprimento de requisitos mínimos estipulados para um livro literário, incluindo a falta de revisão gramatical. Além disso, as ilustrações desses livros são bastante semelhantes entre todos os títulos das coleções e no texto predomina baixo apuro estético: narrativas sem estrutura, poemas com explícita intenção de mobilizar o processo de alfabetização, ou adaptações grosseiras de contos de fada europeus clássicos, muitas vezes tendo todo seu enredo reduzido a 3 ou 4 páginas. (ARAUJO, ANDRUSIEVICZ, 2017, p.59).

Embora sem tê-los analisado detidamente, é possível afirmar que na sua grande maioria o acervo é formado por livros que se encaixam na categoria de “Literatura de má qualidade”, conforme as características apontadas por Araujo (2017). Tal proposição nos leva a refletir como acontece a interação das crianças com esse tipo de material que é oferecido a elas. Que leitor queremos formar? Qual a concepção de criança implícita na composição desse acervo?

As autoras Mônica Correia Baptista, Célia Abicalil Belmiro e Cristiene Galvão (2016, p. 71), afirmam que: “A literatura deve, pois ser entendida como linguagem artística, que carrega as dimensões ética e estética, tão necessárias para a construção da subjetividade”. Elas defendem que a história do leitor começa quando a criança chega ao mundo e que o adulto tem um papel fundamental na construção de uma adequada relação das crianças com a literatura. Conhecer o acervo do campo de pesquisa nos fez pensar sobre o papel dos CMEI na construção dessa relação. Nosso foco no levantamento era saber se o acervo incluía obras de temática da cultura africana e afro-brasileira. Porém, por meio de uma análise dos registros é possível também discutir a qualidade da literatura disponibilizada para as crianças, processo que não será feito no âmbito desta pesquisa.

Após o levantamento do acervo e a verificação das obras, no intuito de conhecer os livros de literatura infantil que estão sendo disponibilizados às crianças e de averiguar se, dentre esses, havia obras categorizadas como Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, chegamos a algumas constatações. A primeira foi de que o acervo era composto de 447, destes 230 livros eram de Literatura e 217 que foram considerados como “Literatura de Má Qualidade”.

Nessa análise, os livros classificados como “Literatura de Má Qualidade” também são percebidos pela instituição como uma literatura descartável, que pode ficar ao alcance da criança sem correr muito risco, pois se forem inutilizados não se

perderá algo tão precioso. Já os livros de Literatura são reconhecidos pela instituição como bens mais preciosos que necessitam de maior cuidado e são usados com o monitoramento das professoras e educadoras. Como já dissemos isso constitui um mérito da instituição, pois livros de qualidade não são baratos e a escola não recebe verba específica para a aquisição deste tipo de material o que leva a equipe a tomar tal atitude, que não é a mais adequada na perspectiva da formação de leitores.

A segunda é que no CMEI havia pouquíssimos (16) livros enviados pelo PNBE, sendo um do PNBE 2008, um do PNBE 2012 e 14 do PNBE 2014. A respeito dessa constatação, indagamos à diretora o motivo de tão poucas obras desse programa de incentivo à leitura na instituição. Esta relatou que não foram contemplados com a distribuição desse acervo, pois o programa encerrou em 2014, ano em que o CMEI foi inaugurado e que os livros encontrados no acervo foram doados pela Secretaria de Educação do município. Este fato também ocorreu na unidade onde uma de nós é gestora, que não recebeu nenhuma das caixas distribuídas neste último ano, mostrando mais uma vez a ausência de políticas públicas que garantam o acesso às crianças de instituições públicas à literatura de qualidade.

A terceira constatação que chegamos após a verificação do acervo é que quanto menores as crianças, menor a quantidade e pior a qualidade de livros oferecidos a elas. Assim, o número de livros acessíveis aos bebês e crianças bem pequenas, nesta pesquisa, era reduzido e de padrão inferior em termos literários. Além disso, na sala dos bebês o canto de leitura nem mesmo existia. Ou seja, o acervo disponível a eles era geralmente composto por obras que apresentavam linguagem simplificada com a preocupação de não entendimento por parte das crianças. Isso denota uma determinada concepção de infância, que está muito longe daquela que se quer protagonista.

E por fim, a última constatação foi que quando o assunto é literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, a situação, conforme afirmam Araujo e Silva (2012, p. 217) ao analisarem a produção literária dessa temática, é ainda pior:

Já no que se refere aos resultados envolvendo a faixa etária do público infantil, foi possível identificar que quanto menor a idade, menos livros que apresentam personagens negras (seja em contexto de valorização ou de desvalorização) há disponíveis no mercado. Há uma lacuna explícita na produção de livros de banho e outros destinados a crianças de até 3 anos.

Tal premissa nos leva a refletir que, se a produção é pequena o acesso também o será, uma vez que esses livros não chegarão às mãos das crianças de instituições públicas e, se chegarem até as escolas e CMEI correm o risco de ficarem retidos em algum armário em nome da preservação e manutenção.

A respeito dessa classificação da literatura que apresentem personagens negros, primeiramente, utilizamos critérios de análise baseados nos estudos de Debus (2017) que traduz esta categoria como aquela que focaliza a temática da cultura africana e afro-brasileira e não a autoria. Outro estudo que contribuiu foi o da pesquisadora Jovino (2006) enquanto um importante referencial para que pensássemos numa classificação desses livros como literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. A autora aponta que alguns textos inovam e rompem com modelos que depreciam os negros e sua cultura, ressaltando que:

São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana. (JOVINO, 2006, p. 188).

Dialogando com essa autora, Oliveira, M. A. J. (2010), em sua tese elenca alguns aspectos que devem ser identificados nos livros para serem considerados inovadores no mercado editorial em relação à construção dos personagens negros. A autora enfatiza: o papel de destaque desempenhado pelos protagonistas negros; a relação destes protagonistas com outros personagens em diferentes situações e espaços sociais; as descrições que retratam a valorização fenotípica dos protagonistas, realçando a beleza negra; o enredo com perspectivas outras, inserindo temáticas que vão além da discriminação racial, evidenciando questões como a resistência negra e a religiosidade de matriz africana.

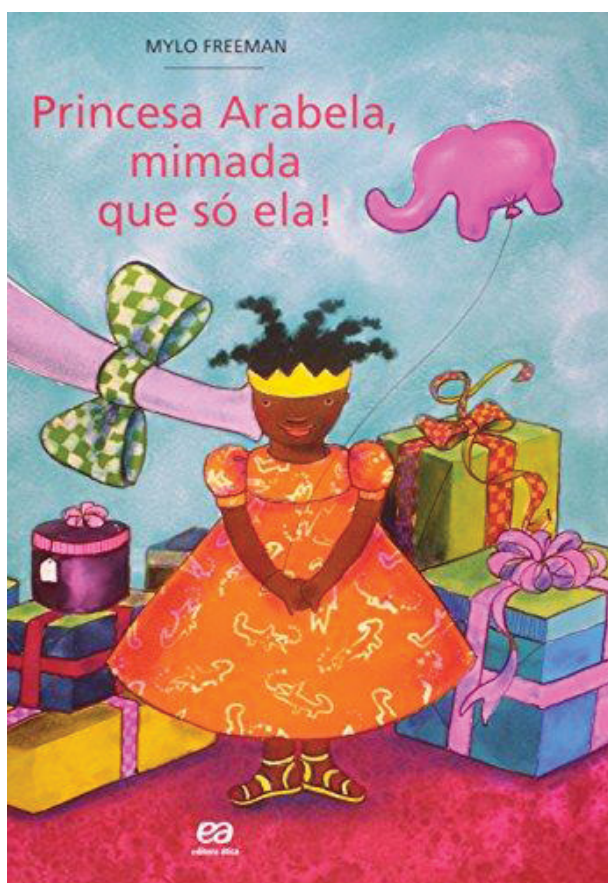
Foi levando em consideração premissas como essa que analisamos as obras, educando o olhar no intuito de identificar no acervo livros que retratassem esses personagens negros tematizados nas mais diferentes situações.

Conforme já anunciamos, dos 447 livros analisados, 230 foram considerados literatura e dentre eles apenas dois tratavam dessa temática, sendo respectivamente: “Princesa Arabela, mimada que só ela!” (FREEMANN, 2005), e “A menina que não era Maluquinha e outras histórias” (ROCHA, 2006).

O livro “Princesa Arabela, mimada que só ela!” de Mylo Freeman (2005), conta a história de uma princesinha muito mimada chamada Arabela que vivia com seu pai e sua mãe em um grande castelo. Trata-se de uma leitura que possibilita problematizar sentimentos, associados a um processo de identificação ou afastamento às atitudes da menina.

O desfecho não é típico de outras histórias, surpreendendo o leitor. As ilustrações apresentam uma família esteticamente bem representada, mostrando o fenótipo negro retratado nos cabelos, na cor da pele e nos traços, valorizando a beleza negra. No entanto, tanto as vestimentas, quanto a decoração e o castelo apresentam marcas europeias, como bem nos mostra a figura abaixo e o que nos leva a sustentar que Arabela não era uma princesa das terras da África.

FIGURA 7– CAPA DO LIVRO “PRINCESA ARABELA, MIMADA QUE SÓ ELA!”



FONTE: Acervo da instituição

Entretanto, isso em nada diminui o valor da obra, que rompe com papéis atribuídos aos personagens negros ao longo da história, uma vez que na maioria das vezes estes não aparecem como príncipes, princesas, reis ou rainhas.

Após nos debruçarmos sobre esses livros, aferimos que o levantamento do acervo foi muito importante. Através dele, constatamos que a equipe sabe diferenciar os livros entre os que possuem maior qualidade daqueles de pior e preservam os primeiros no intuito de dar acesso às crianças a uma literatura reconhecida. Porém, no afã de proteger este acervo por falta de políticas públicas que garantam a reposição, cerceiam o acesso livre das crianças a ele o que acaba por precarizar sua formação leitora, pois como manipulam com autonomia os livros de baixa qualidade certamente isso interfere no interesse delas na leitura.

Outro aspecto relevante é que mesmo com a preocupação das professoras em realizar leituras constantes para as crianças, não há uma determinação em relação a disponibilizar um acervo significativo de livros de temática africana e afro-brasileira, sendo irrisória a presença de livros no CMEI, o que reitera porque a professora quando indagada sobre títulos tenha citado apenas a Menina Bonita do laço de fita, embora já tenham sido comercializados inúmeros títulos nesta perspectiva.

Isso situa a importância da nossa pesquisa ao buscarmos ouvir as crianças sobre a leitura de livros com essa temática, para que por meio desses exemplos professoras e gestoras de instituições de educação infantil fiquem atentas ao embranquecimento do acervo literário e possam africanizá-los.

## 5 COM A PALAVRA: AS CRIANÇAS!!!

Para entender como as crianças interagem com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira escolhemos um livro de nosso acervo pessoal, dada a ausência de número significativo dessas obras no acervo da instituição. Nossa preferência levou em conta nossa experiência como contadoras de histórias de temática da cultura africana e afro-brasileira. “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009) é uma história sempre muito bem recebida pelas crianças maiores, então decidimos levar esta para as crianças menores, no intuito de identificar como interagiriam com esta literatura.

Além dele tínhamos também interesse em ouvi-las sobre o livro “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2011), porque é um dos mais citados pelas professoras da educação infantil e seguramente foi o mais analisado por adultas, portanto, seria muito importante ouvir as crianças sobre ele. Porém, dada a quantidade de dados gerados pelo livro “Bruna e a galinha d’Angola” para o qual realizamos as três estratégias de contato (audição de vídeo, contação de história e leitura) e o tempo exíguo do mestrado, decidimos após a finalização dos trabalhos com “Bruna” encerrarmos a atividade sem trabalharmos a obra “Menina Bonita” com todas as estratégias. Porém, como já havíamos prometido às crianças que contaríamos as duas histórias e fizemos um trabalho intenso de escolha de qual delas seria a primeira, realizamos a contação do livro Menina Bonita, no entanto não serão analisados dados referentes a este livro.

Além destes dois livros as crianças tiveram contato com o livro “Anansi, o velho sábio” (KALEKI, 2007), contado no início da pesquisa e com o livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (DIAS, 2012), lido no encerramento das atividades realizadas em campo.

O livro “Bruna e a Galinha d’Angola” escrito por Gercilga de Almeida (2009) e ilustrado por Valéria Saraiva conta a história de Bruna, uma menina que se sentia muito sozinha e, para aplacar a solidão, buscava pela sua avó Nanã, que viera de um país muito distante e lhe contava histórias dessa terra. Bruna gostava muito da que falava do panô da galinha d’Angola Conquém. Numa noite, a menina sonhou com a galinha d’Angola descendo por uma corrente de ouro e espalhando a terra. Tamanha foi sua felicidade que pediu ao seu tio que era oleiro que a ensinasse a trabalhar com o barro. Assim que aprendeu, modelou uma galinha d’Angola, sua fiel



companheira até sua avó lhe presentear no dia de seu aniversário com uma de verdade, igualzinha a da história. Um dia, Conquém descobriu um velho baú que a avó de Bruna perdera quando mudara da África para a aldeia. Após a descoberta do baú, as pessoas da aldeia juntavam-se na casa da avó Nanã para ouvir suas histórias.

No livro o processo de resgate das raízes das tradições africanas é representado pela pintura dos panôs, que além de ser um conhecimento ligado às memórias ancestrais ainda ajudou a comunidade cultural e financeiramente, após essa tradição ser retomada por Bruna. Os panôs africanos são tecidos que resgatam a arte de contar histórias através de imagens, como podemos ver nessa ilustração do livro:

FIGURA 8 – PANÔ QUE RETRATA A ORIGEM DO MUNDO EM IORUBÁ



FONTE: Reprodução da página16 do livro “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009)

No panô que a galinha Conquém encontrou havia uma pintura que mostrava o mito iorubá da criação do mundo. De acordo com Diego Bargas (2016), no mito iorubá da criação do mundo, os humanos foram modelados pelo ser supremo, criador de tudo: Obatalá, com a ajuda de Oduduá, dando-lhes o sopro da vida. O autor nos informa que:

Os iorubás seriam originários da região do alto Nilo. Por volta do século 6, estabeleceram-se na cidade de Ifé, na atual Nigéria. No século 15, eles eram um poderoso império, cujos domínios se espalharam pela África. Por causa disso, sua mitologia se propagou pelo continente e, mais tarde, chegou às Américas com as pessoas escravizadas. (BARGAS, 2016, s/p.).



Essa mitologia está presente na história, retratada nas imagens do panô e nas sábias palavras da avó Nanã e está fortemente ligada à religiosidade dos povos africanos. O próprio nome da avó: “Nanã” tem origem nesta religiosidade. Santos (2012, p. 12) relata que esse era o nome da Orixá considerada “patrona da agricultura e relacionada à morte e ao renascimento”. Outra referência à religiosidade encontra-se nas histórias de Òsún, outra divindade cultuada pelos povos.

Tal qual como nas tradições africanas, a avó é aquela que aparece como a guardiã da ancestralidade, responsável pela transmissão da tradição. A esse respeito, Hampaté Bâ (2010, p. 167) reitera:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África.

Assim, nessa narrativa, o legado dessa tradição era garantido pela avó Nanã, contadora de histórias, sábia transmissora de conhecimentos, semelhante aos tradicionalistas africanos. Hampaté Bâ (2010) ainda reitera que a África é uma sociedade de tradição oral, pois a palavra tem origem divina e sagrada, tem o poder de criar e também de destruir e é o agente ativo da magia. Ela é transmitida de uma geração a outra pelos depositários da tradição oral, os chamados tradicionalistas. O autor enfatiza que: “O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: ‘Aprendi com meu Mestre’, ‘Aprendi com meu pai’, ‘Foi o que suguei no seio de minha mãe’” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 174).

Portanto, constatamos quão grande é o respeito do povo africano pela palavra herdada dos ancestrais ou das pessoas idosas e essa obra escolhida para o estudo faz relação a toda essa riqueza cultural. Nela a personagem principal da história é Bruna, uma menina negra protagonista. A respeito do termo protagonismo, Pires e Branco (2007) ressaltam que ele está relacionado ao conceito de participação e que ambos possuem caráter polissêmico, sendo passível de interpretações diversas. Para esses pesquisadores, as crianças precisam participar, no sentido de protagonizar, envolvendo-se na tomada de decisões para

transformações sociais, tal qual a personagem Bruna da história lida se afirmou como personagem participativa em seu contexto social.

Além do mais, conforme enfatiza Cussiánovich Villarán (2003), a criança tem direito a exercitar o protagonismo como forma de exercício de cidadania e do desenvolvimento de sua identidade pessoal. Segundo o autor:

O exercício do protagonismo, da participação ativa da criança constitui uma ocasião significativa no desenvolvimento de sua identidade pessoal e social; sua participação protagonista lhe oferece a possibilidade de ser e ser reconhecido como tal, ou seja, como pessoa 'humana' e sujeito social; o que está em jogo é reconhecer-se e ser reconhecido como ator social; esse é sempre um valioso esforço à sua autoconfiança e a seus esforços para construir uma identidade. (CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, 2003, p. 101, tradução nossa).<sup>18</sup>

Logo, esse protagonismo conferido à personagem da obra trabalhada faz com que as crianças se identifiquem com ela por viverem situações semelhantes na infância: brincam, ficam tristes, vivem aventuras junto a outras crianças, gostam de animais e resolvem seus conflitos a partir de suas vivências.

Outro ponto positivo dessa história nos remete à valorização da estética e da identidade negra que não está explícita somente nas imagens, mas também no texto que apresenta muito mais do que simples menção à África, resgatando a cultura, a valorização e a religiosidade dos povos africanos.

O povo negro por muito tempo construiu sua identidade em situações de racismo que desvalorizam seu corpo, a textura do cabelo e a cor de sua pele. Atribuiu-se à estética negra significados negativos e pejorativos. Porém, o Movimento Negro (MN) tem sido responsável pela construção de outras possibilidades de consciência corporal, colaborando para que a identidade cultural e individual de negros e negras se constitua a partir de padrões de negritude e não do branco como norma. Assim, novos padrões de existência vêm se consolidando. Joyce Maria Rodrigues (2012), ao estudar a relação do corpo com a construção da identidade negra, afirma que:

---

<sup>18</sup> Texto original: El ejercicio del protagonismo, de la participación activa del niño constituye una ocasión significativa en el desarrollo de la identidad personal y social del niño; su participación protagónica le ofrece la posibilidad de ser y a ser reconocido como tal, vale decir, como persona "humana" y sujeto social 77 ; lo que está en juego es reconocerse y ser reconocidos como actores sociales; esto es siempre un valioso esfuerzo a su autoconfianza, a sus esfuerzos por construir una identidad. (CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, 2003, p. 101).

Ao contrário do que antes acontecia – procurava-se embranquecer para combater o racismo –, hoje a estratégia é enegrecer o corpo não somente para demarcar a diferença de maneira positiva, mas também para fortalecer a identidade da população negra. O ‘estilo afro’ incorpora elementos africanos para produzir beleza negra baseada agora em uma determinada noção de africanidade que imagina e recria a própria África no Brasil. O cabelo, as roupas, os acessórios, carregados dessa africanidade, constroem a aparência do ser negro de modo positivo. (RODRIGUES, 2012, p. 63).

Em obras que tratam da temática da cultura africana e afro-brasileira, como no livro de Gercilga Almeida, é marcante a valorização da estética negra: cabelos, roupas, símbolos e elementos que compõem o cenário, fazendo referência à África e enfatizando a beleza e a força dessa cultura. É o que nos mostra a figura abaixo em que vemos crianças com: cabelos crespos e diferentes tipos de penteados (tranças, black power, preso no alto da cabeça), remetendo ao estilo utilizado pelos africanos; as roupas trazem estampas africanas e as crianças estão saudáveis e felizes, se contrapondo àquelas imagens usualmente divulgadas sobre crianças africanas em que são retratadas na condição de marginalizadas e associadas à pobreza.

FIGURA 9 – ESTÉTICA NEGRA



FONTE: Reprodução da página 16 do livro “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009)

Uma das crianças negras colaboradoras na pesquisa ao observar essa ilustração imediatamente reconheceu a beleza da menina negra, identificando-se de forma positiva com a personagem. Nesse dia, a menina estava usando tranças com laços coloridos nas pontas, muito semelhantes ao da imagem. Foi um encontro

muito feliz entre a personagem e a criança. Ela teve a oportunidade de se reconhecer no livro e não ao acaso, foi este o pseudônimo que escolheu.

Gomes (2002) ao estudar as vivências do negro relacionadas ao corpo e ao cabelo articuladas com experiências escolares, relata que:

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. [...] quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético. (GOMES, 2002, p. 44).

Durante a realização da pesquisa notamos que, tanto Bruna quanto Luanda, as meninas negras desta turma, semelhante ao que Gomes relata, tinham um jeito próprio de apresentarem o cabelo: ora com tranças e laços coloridos, ora presos no alto da cabeça, raramente soltos.

Este capítulo detalha a interação das crianças com as histórias. Trazer as crianças para o texto pressupõe considerar que elas fazem parte de todo o processo, elaborando suas próprias percepções e, na maioria das vezes, direcionando a metodologia utilizada no estudo. Foi o que aconteceu nesta pesquisa: chegamos com muitas convicções, repletas de indagações e nas conversas que mantivemos com elas, estas foram além interpretando as questões, acrescidas às suas experiências de vida e dando forma ao processo desse estudo.

Buscamos ouvi-las nas suas múltiplas formas de comunicação: o que diziam por meio da oralidade, mas também de suas reações corporais, seus sorrisos, suas brigas, enfim estivemos sempre alertas na escuta. Para que isso ocorresse do modo mais completo possível quando se trabalha com crianças a apreensão se deu pelo registro em caderno de campo após as rodas de conversa e pela descrição das filmagens realizadas. O trabalho de escuta foi realizado em dois momentos: um geral, em que estávamos em contato direto com o grupo completo de crianças e outro em pequenos grupos para documentarmos a participação delas com mais qualidade.

Nos inspiramos em Bardin (1977) para ajudar a analisar os dados gerados em campo. Esse método tem as seguintes fases para a sua condução: a)

organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A organização da análise consiste em realizar uma primeira etapa em que os materiais são organizados, tornando-se úteis para o estudo. Trata-se da pré-análise, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos resultados.

Na primeira das etapas da pré-análise, conforme indica Bardin (1977), fizemos uma leitura flutuante para entender melhor o material produzido em campo. Finalizada tal leitura, ao cumprir a exploração do material, realizamos a definição das categorias, no sentido de fazer as inferências e a interpretação dos dados coletados.

Assim, neste capítulo as vozes infantis serão apresentadas em toda sua magia, nos contando o que pensam a respeito de uma das histórias apresentadas e demonstrando que são capazes de participar quando o assunto é literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

## 5.1 UMA HISTÓRIA COM MUITOS PROTAGONISTAS: AS CRIANÇAS

Após concluir o levantamento do acervo e a verificação de obras de temática da cultura africana e afro-brasileira, combinamos com a professora da turma que observaríamos a rotina das crianças, no intuito de conhecê-las melhor e nos aproximarmos mais. Assim, retornamos ao campo entre os meses de maio e junho e como estratégia metodológica, decidimos realizar observações participantes uma vez por semana durante o mês de maio e desenvolver duas atividades durante o mês de junho.

Um fato interessante aconteceu já na primeira visita: quando Homem Aranha nos viu foi logo perguntando se iríamos contar história, pois na visita anterior foi o que dissemos que faríamos ao longo da pesquisa. Ao responder que naquele dia não contaríamos ele mostrou-se indignado, cruzando os braços e transformando sua expressão: “Conta logo, você disse que ia contar!”. Após uma leitura flutuante sobre esse material produzido no campo de pesquisa e gravado no diário, constatamos que falas como essa proferida por Homem Aranha, além de nos indicar que as crianças tinham entendido nossa proposta de pesquisa, mostrava que elas também precisavam ser informadas a respeito dos passos da mesma, pois criavam expectativas em relação ao trabalho que estava sendo realizado.

Neste dia, as crianças perceberam nossa presença de imediato: iam até onde estávamos, puxavam conversa, perguntavam se leríamos história, se queríamos brincar com elas. Bruna nos solicitava constantemente. Menina Bonita era outra que sempre conversava conosco e mostrava seus brinquedos, muito sorridente. Nestas interações, nós “comemos” muita “comidinha”, “tomamos sucos e chazinhos” feitos pelas crianças. Brincamos de casinha e de salão de cabeleireiro, em que elas arrumaram nosso cabelo e nos fizeram penteados, soltamos a imaginação nas brincadeiras de faz de conta, interagindo com os pequenos.

Contatamos que as brincadeiras das crianças fornecem subsídio para observarmos a cultura de pares, pois vemos de forma evidente que elas participam das rotinas culturais de suas famílias, reproduzindo-as e recriando-as. Corsaro (2011) afirma que a criança vai além da imitação ao reproduzir a cultura adulta, pois dela se apropria criativamente e produz sua própria cultura de pares. O autor elabora o conceito de reprodução interpretativa, rompendo com a noção dos adultos como únicos agentes socializadores e demonstrando que as crianças produzem cultura e são completamente ativas nesse processo. A criança, ao brincar, produz culturas de pares transformando práticas em conhecimentos necessários para sua participação e interferência no mundo adulto.

As visitas do mês de maio serviram para observar como as crianças interagiam entre si e com a professora. Na roda de conversa, uma das crianças, Tiranossauro Rex, falava o tempo todo, querendo adivinhar de quem eram as placas de nomes que a professora mostrava no momento da chamada. Às vezes ele acertava. Em alguns momentos ele também falava frases que em nada se relacionavam ao assunto. Tivemos dificuldade em compreender o que ele e outras crianças diziam na roda, pois falavam rápido demais ou junto com seus colegas. No entanto, a dificuldade foi nossa, pois elas pareciam se entender muito bem.

Identificamos entre as crianças várias atitudes de solidariedade, a exemplo de Bruna que sentada ao lado de Luanda mostrava-se protetora com a amiga, que já não estava mais chorosa e nem solicitava a avó constantemente como quando a conhecemos.

Outro aspecto significativo que foi possível presenciar na roda é o quanto as crianças se sentem felizes e reconhecem seus avanços nos desafios propostos a elas. Um exemplo disso foi quando Tiranossauro Rex viu a professora segurando a placa com seu nome: nem disfarçou a excitação e prontamente foi buscá-la. Seu

semblante mostrou toda a satisfação provocada pelo reconhecimento de seu nome naquela placa.

A respeito dessa postura da criança frente ao reconhecimento do nome, constatamos como é significativo para ela participar da cultura letrada e interagir com signos construídos socialmente. A pesquisadora Mônica Correia Baptista (2010), do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), defende já na primeira infância o letramento literário e o acesso à cultura escrita, respeitando as características da infância, uma vez que: “O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança - e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas” (BAPTISTA, 2010, p. 14). Sobre esse direito, acreditamos que a professora de educação infantil tem nas interações e brincadeiras a chave para aproximar a criança desse universo escrito, provocando seu interesse e garantindo-lhe o direito de participação social.

Ainda, de acordo com essa pesquisadora: “As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita” (BAPTISTA, 2010, p. 3). Foi exatamente o que constatamos durante esse período em que passamos juntas, pois vimos que elas além de interagirem com a cultura letrada dão sentido à mesma. As crianças mostram-se capazes de: formular hipóteses; fazer associações; se relacionar com os signos, reconhecendo seu nome e o dos colegas no crachá; manusear os livros e recontar as histórias, fazendo antecipações e acompanhando a leitura com o dedo no sentido da esquerda para a direita.

Em relação aos momentos de leitura foi possível notar duas formas de conduzi-la por parte da professora: a leitura por prazer e a leitura para ensinar determinados conteúdos. Essas abordagens da literatura na escola são discutidas por pesquisadoras como Magda Soares (2011) que afirma que não há como evitar a escolarização da literatura infantil, sendo que a maneira como esta será abordada é que dará ou não sentido pejorativo a essa escolarização. Para essa estudiosa, o que se deve criticar:

[...] não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 6).



A pesquisadora cita três instâncias de escolarização da literatura, a saber: a) a biblioteca escolar, que recorre a diversas estratégias para escolarizá-la; b) a leitura e estudo de livros de forma orientada e avaliada; c) a leitura e o estudo de textos. Sobre esta última, Soares (2011) enfatiza que ela se legitima através de diferentes estratégias: a opção pelos gêneros narrativos e poemas subsidiando algum tipo de ensinamento (geralmente para fins de ortografia e gramática) em oposição a outros gêneros; a seleção recorrente dos mesmos autores e obras, privilegiando uns em detrimento de outros e de certa forma legitimando o que seria ou não literatura; a seleção de fragmentos soltos, incoerentes e sem textualidade para explorar atividades linguísticas; a transposição do texto do livro de literatura para outro suporte textual sem as devidas transformações, ferindo seu caráter literário; estudos de interpretação que dissecam a obra e não conduzem à percepção literária, atendo-se apenas aos conteúdos que se quer ensinar.

Ainda sobre as formas de abordar a literatura em sala de aula, Reyes (2012) chama a atenção para o cuidado de não utilizá-la como um fim em si mesmo e lembra que se trata de uma arte sim, mas que também pode nos ensinar muito, contribuindo para o entendimento de nós mesmos e dos outros.

Precisamos de histórias e poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa de “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”. O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história. (REYES, 2012, p. 28).

Por isso é tão importante trabalhar com uma literatura que retrate muitas vozes, contemplando também a diversidade étnico-racial em suas páginas, impactando subjetivamente crianças negras e brancas.

Acerca dessa escolarização da literatura descrita por Soares (2011) e das formas de abordá-la mencionadas por Reyes (2012), conhecemos as práticas da professora. No campo de pesquisa, ela nos informou que para ler alguns livros retirava do canto da leitura e outros ela trazia de casa, como o título: Dia e noite, de Mary e Eliardo França (2005). Durante a leitura desta obra os pequenos ficaram em

silêncio na roda, muito atentos, escutando. Passado esse momento de escuta da narrativa pelas crianças, ela conversou com elas sobre o poema, perguntando se era dia ou noite naquele momento. Algumas responderam que era dia, outras nada falaram. Ninguém falou o contrário. A professora continuou a conversar sobre a leitura, mas enfatizando aspectos do dia e da noite, diferenciando-os e nomeando-os e mostrando imagens previamente selecionadas em que podíamos ver o dia e a noite representados.

Tiranossauro Rex falava muito. A professora perguntou se ele dormia durante o dia e ele disse que sim. Depois ela se dirigiu a todos perguntando qual era o melhor horário para dormir. As crianças ficaram olhando e não responderam. Ela indagou também o que elas faziam durante a noite. Menina Bonita, rapidamente falou que assistia televisão e depois dormia. A professora quis saber quem mais dormia durante a noite e algumas crianças levantaram a mão e gritaram: “Eu, eu!”. Depois disso, ela mostrou imagens do dia e da noite e perguntou às crianças, o que cada ilustração representava. Menina Bonita, Homem Aranha, Pirata, Luanda e Caracol, participaram ativamente, relatando tudo o que faziam durante o dia e durante a noite.

A respeito dessa experiência de observar as práticas cotidianas na turma escolhida para a pesquisa, constatamos que subestimamos as crianças constantemente e que elas se mostram capazes de participar e contribuir com a prática da professora. Mostraram ainda que interagem com os espaços e com as atividades propostas e fazem inferências em relação às histórias ouvidas, evidenciando compreensão das mesmas e relacionando-as a situações vivenciadas por elas.

E foi isso que aferimos nas manhãs em que permanecemos observando as crianças brincando e interagindo entre si, com a professora e com as práticas mediadas por ela. Conhecemos um pouco da rotina da turma, que consistia em: recepção e acolhimento das crianças no período das 7h30 às 8 horas; roda de conversa, chamada e roda de leitura no período das 8 horas às 9h10; higiene das mãos, deslocamento para o refeitório e café no período das 9h10 às 9h40; brincadeira livre no parque coberto no período das 9h40 às 10 horas; após as 10 horas as crianças realizavam as atividades da sequência proposta pela professora, brincavam nos cantos de atividades diversificadas, recebiam a colação (alimentos

servidos após o café, geralmente uma fruta) e a partir das 11h15 se aprontavam para aguardar a vinda das famílias no intuito de retornarem às suas casas.

## 5.2 OS CRACHÁS: UMA NARRATIVA IMAGÉTICA

Após conhecer a rotina de leitura, vivenciar com as crianças a escuta de histórias e estabelecer com elas um contato mais direto, a próxima ação junto a elas foi a realização de uma atividade em que organizamos uma confecção de crachás. Assim, pudemos reconhecer seus nomes e discernir suas falas ao analisar as filmagens que foram realizadas durante a pesquisa, já previamente autorizadas pelas famílias e pelas próprias crianças.

Esta atividade foi sistematicamente preparada e fez parte da 1ª etapa da metodologia que previa o contato com as crianças: selecionamos papel branco, recortamos quadrados de papelão, fizemos uma moldura com papel colorido, simulando um quadro. Levamos este material pronto para a turma.

No dia 6 de junho, enquanto a professora recebia as crianças, organizamos a sala de modo que todas tivessem cadeira para sentar, distribuímos giz de cera, tendo o cuidado de disponibilizar giz com várias tonalidades de cor de pele. Para tanto, utilizamos uma marca que apresenta 12 tons<sup>19</sup> diferentes de pele, garantindo que todas as crianças teriam acesso a cores que representam a sua, especialmente as crianças negras. Cabe ressaltar que procuramos não chamar a atenção sob tal material, apenas deixamos junto aos outros no intuito de dar uma opção a mais às crianças e de verificar sua reação: se perceberiam, se utilizariam tal material, se fariam comentários.

Antes da confecção do crachá, em roda, conversamos com elas sobre como éramos fisicamente: cabelo, cor de pele, altura, cor dos olhos, dentre outras características. Tiranossauro Rex disse que tinha o cabelo enrolado, Anansi disse que o cabelo dele era igual ao nosso. Menina Bonita também identificou o cabelo dela como parecido com o nosso e nomeou-os como “cacheados”. Luanda disse que o cabelo da Bruna também tinha cacho. Chico disse que o cabelo do Pirata e do Super-herói era branco. Homem Aranha, mais do que depressa, gritou: “Eh, não é

---

<sup>19</sup> O giz de cera utilizado na atividade é produzido pela marca Koralle.

branco: é loiro!” e emendou que o dele era preto. Vulcão riu e ficou mostrando seu cabelo.

Notamos que elas identificavam as características dos colegas, especialmente tom de pele, cor e tipo de cabelo. Também foi instigante observar que elas possuem vocabulário para identificar cor de pele e tipo de cabelo: loiro, cacheado, branco, ETC e usam de modos distintos entre si.

Outro aspecto notado foi que as nomeações entre si de cor de pele e tipo de cabelo não tinham, de modo algum, constrangimento entre elas, diferente do que constatamos quando a professora teve que se autodeclarar, mostrando que nesta idade a “etiqueta racial” não está presente e elas se sentem à vontade para opinar sobre a identidade étnico-racial do outro e sobre a sua própria.

Após essa conversa, solicitamos a elas que se observassem no espelho, apreciando seus traços e a cor de sua pele para depois se dirigirem às mesas e iniciarem a atividade. Dinossauro Rex, uma criança branca que sempre nos observava atentamente, seguindo-nos com o olhar, não se olhou, escondeu-se, passou as mãos nos olhos, abaixou a cabeça, evitando contato com o espelho. Disse que era feio. Perguntamos por que ele achava isso, não respondeu e apenas nos olhou. Dissemos que ele era lindo. Não sabemos até que ponto isso surtiu efeito, mas no momento só tivemos vontade de abraçá-lo, confortando-o e assim o fizemos, pois a criança evidenciava estar passando por uma situação de sofrimento e precisava ser acolhida.

Ao estabelecer princípios éticos para a educação infantil, as DCNEI reforçam que é papel das instituições construir atitudes de solidariedade e respeito, que fortaleçam a autoestima e os vínculos afetivos. Por isso, professoras devem estar atentas, a momentos como esses em que a criança precisa de acolhimento e conforto. Além do mais, o próprio trabalho com a literatura infantil auxilia nessa tarefa de acolhimento, através da escuta da criança. Cabe lembrar que ela nem sempre falará através da oralidade, mas do corpo e do olhar.

Enquanto este menino tinha receio de olhar-se no espelho, outras crianças estavam confortáveis com sua imagem. Uma delas era Bruna que sorria muito, contemplando-se no espelho e dizendo: “Eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. A menina estava sempre sorridente. Tivemos que pedir que se sentasse, pois não queria sair da frente do espelho e permitir que os colegas pudessem se olhar. De imediato, constatamos que a criança apresentava uma percepção positiva de si, com

uma autoestima elevada, mostrava uma identidade bem construída e se reconhecia como negra.

A fala dessa criança remeteu-nos aos estudos de Gomes (2017) ao defender o Movimento Negro como educador, ator político e produtor de conhecimentos e saberes que coadunam com a construção de uma identidade negra afirmativa, através da corporeidade negra. De acordo com ela: “A reação e a resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes” (GOMES, 2017, p. 79), como os saberes estético-corpóreos, que conferem emancipação ao corpo negro.

É evidente que Bruna possuía uma imagem positiva de si, por isso a dificuldade em afastar-se do espelho e a alegria de ter seu cabelo e traços fenotípicos reconhecidos e valorizados. Essas constatações diferem um pouco do que as pesquisas apresentadas nessa dissertação vêm atestando, mostrando-nos que mudanças têm ocorrido no âmbito dos trabalhos com a ERER, pois há evidências de meninas negras que resistem e estão satisfeitas consigo mesmas, sem necessidade de mudanças em seu corpo ou cabelo para se adequar a padrões hegemônicos.

A pesquisadora Míghian Danae Ferreira Nunes (2016) salienta a importância de estudos que façam alusão aos processos de resistência na constituição das crianças negras, apresentando-as a partir do que são e não somente do que lhes faltam, buscando debater o ponto de vista dessas crianças. Segundo ela, as crianças negras têm apresentado resistência ao racismo e reivindicado o direito de serem ouvidas. Logo, essa forma de existir e resistir precisa aparecer nas pesquisas da área.

Corroborando tais pressupostos, as pesquisadoras Lucimar Rosa Dias, Cíntia Cardoso e Ândrea Barbosa (2018), ao estudarem infâncias negras e resistência no ciberespaço, reafirmam que há na contemporaneidade “crianças negras que estão produzindo uma narrativa de valorização de seu pertencimento racial” (DIAS, CARDOSO e BARBOSA, 2018, s/p.). As autoras referem-se a crianças que atuam como *youtubers*, que falam sobre racismo a partir da lógica infantil e que mostram protagonismo na luta pela igualdade racial, trazendo para a pesquisa as vozes e a trajetória de seis crianças entre 5 e 13 anos. As pesquisadoras pontuam que esse fenômeno das resistências negras infantis possui a colaboração do MN que participou, junto a outros movimentos sociais, da luta para que “a infância passasse a ser vista como categoria social e a criança como um sujeito de direito

fosse conquistada” (DIAS, CARDOSO e BARBOSA, 2018, s/p.), culminando na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após essa percepção de que existem crianças negras satisfeitas com sua imagem, constatamos que durante a confecção dos crachás elas também mostraram gostar de participar dessa atividade. Assim, estabeleceram conversas conosco enquanto estávamos nas mesinhas e ficaram buscando nossa aprovação para os desenhos, perguntando: “Está bonito?” (TIRANOSSAURO REX, 2018). Logo que ouviu um elogio de nossa parte, o menino voltou-se para o desenho e disse: “Vou pintar a boca. Eu pintei a boca, eu pintei a boca!”.

O mais divertido foi quando concluímos a atividade e as crianças tiveram oportunidade de colocar o crachá, estavam felizes com o que produziram, observaram e fizeram comparações com os dos colegas e nós aprendemos que as narrativas sobre os desenhos diziam muito sobre cada criança, muito mais do que enxergamos em sua produção num primeiro momento. Quando as crianças começaram a mostrar e a contar sobre como se desenharam, verificamos que elas estavam muito atentas à nossa pesquisa, como podemos apreciar na imagem abaixo.

FIGURA 10 – OS CRACHÁS



FONTE: Desenhos das crianças (2018)



No momento em que conversamos com cada criança e escrevemos seus nomes, conforme nos mostra a ilustração, elas se identificaram com a produção. Um exemplo foi quando Tiranossauro Rex recebeu o crachá com o seu nome escrito e gritou efusivamente: “É o Tiranossauro Rex, é o Rex!”.

### 5.3 O AUTORRETRATO: EM CADA IMAGEM UMA HISTÓRIA

Para dar continuidade à pesquisa e estreitar as relações e vínculos com as crianças, numa sexta-feira, dia do “brinquedo de casa”, verificamos que algumas não trouxeram seu brinquedo, mas que a professora emprestou. Assim, durante o período de chegada e acolhimento elas interagiram entre si, conosco e com a professora por meio de brincadeiras e breves conversas. Após a chegada de todas, as reunimos no tatame e fizemos a entrega dos crachás, semelhante ao modo que a professora fazia a chamada: com todas na roda, fomos mostrando o crachá e perguntando de quem era.

As crianças, em sua maioria, não reconheceram seus próprios desenhos e como não havia foto colada ao lado do nome nem todas identificaram qual era o seu crachá. Outro fato é que se concentraram na identificação das letras dos seus nomes. Por exemplo, Luanda reconheceu o crachá de Tiranossauro Rex, pelo texto e teve dificuldade em reconhecer o seu pelo desenho.

Após a distribuição dos crachás, começamos nossa conversa indagando quem se lembrava da primeira história que havíamos contado. As crianças mostraram dificuldade para recordar e fomos dando pistas: “As histórias! Lembram que a aranha Anansi queria conseguir os livros para descobrir e espalhar as histórias?”. Conforme auxiliávamos na rememoração da nossa atividade, as crianças iam lembrando. Luanda recordou-se inclusive do fato de ter chorado muito naquele dia e ressaltou que agora ela não chorava mais.

Mostrando a elas uma caixa que usaríamos na atividade, dissemos: “Hoje trouxemos algo para mostrar para vocês, olhem aqui!” Luanda disse que era uma mala. Nós dissemos que havia algo ali dentro da mala, que era um segredo e perguntamos se elas sabiam guardar segredo. As crianças balançaram a cabeça afirmativamente e nós reforçamos que um segredo não pode ser contado para ninguém. Elas ficaram na expectativa. Começamos a falar mais baixo, para fazer suspense. Abrimos um pouco o zíper da mala e olhamos dentro, dizendo que



quando a abrissem iriam encontrar algo que não poderiam falar o que era. Perguntamos se imaginavam o que havia ali dentro e elas responderam que não, fazendo gestos com a cabeça. Estavam todas em silêncio. O clima era de expectativa e suspense na sala. Dissemos que daríamos uma pista, que ali dentro elas veriam uma pessoa importante e linda guardada na maleta e fomos demonstrando. Olhávamos dentro da maleta, tirávamos a cabeça para fora e exclamávamos: “Ai, que linda!”.

As crianças ficaram curiosas e prometeram guardar segredo. Dissemos que era para elas olharem e não contarem para ninguém, nem para a professora. Algumas voltaram o olhar para ela, que estava filmando. As crianças apreciaram a brincadeira e ficaram surpresas ao verem a sua própria imagem refletida no espelho dentro da caixa. Até mesmo Dinossauro Rex que na prática passada havia se recusado a olhar no espelho, gostou.

Após todas as crianças participarem da dinâmica, pedimos que desenhassem como se viram no espelho. Disponibilizamos papel sulfite nas mesas e giz de cera de diferentes tons de pele, mas isso não teve relevância, pois muitas crianças pintaram aleatoriamente as cores, repetindo o mesmo que ocorreu na confecção dos crachás. As crianças que terminavam primeiro se ocupavam com outras atividades, corriam ou buscavam novas ações, enquanto isso as outras que estavam desenhando perdiam o interesse pela atividade esperando que fôssemos até suas mesas.

Assim que as crianças concluíram a atividade, conversamos com cada uma para que descrevessem o autorretrato e fizemos anotações a respeito, atentas se elas reconheciam e nomeavam as cores. De acordo com Trinidad (2011), saber o nome das cores é uma condição básica para que as crianças consigam identificar raça/cor. De fato, após uma nova leitura desse material produzido em campo, constatamos que as crianças que apresentavam esse conhecimento foram as mesmas que se autodeclararam ou identificaram seus colegas em relação à raça/cor.

Além da observação dos desenhos, levamos em consideração suas falas na descrição. A escuta das crianças é um exercício bastante difícil, dada a dinâmica da interação e às vezes perdemos informações importantes. Um exemplo disso foi quando Pirata disse-nos: “Eu fiz teu filho”. Somente nessa fase de análise do

material coletado, após várias releituras dos dados, verificamos que ele havia desenhado e pintado a figura utilizando o lápis de cor marrom.

Esse episódio suscita três questões interessantes: a primeira é que as crianças, especialmente nesta idade, subvertem as regras das atividades e não se sentem inibidas em revelar tais atitudes. No caso de Pirata, ele não só desenhou uma pessoa com cor diferente da dele, mas fez questão de avisar que era outra pessoa. Constatamos que havia uma identificação da raça/cor do outro, pois ele fez uma menção ao fato de que a criança retratada era ele, mas ao mesmo tempo, era marrom, ou seja, era nosso filho porque se parecia conosco, já que na heteroclassificação dele éramos de cor marrom. Por fim, o fato dele se colocar neste lugar tão especial de ser nosso filho, é uma forma de estabelecer uma conexão afetiva conosco.

Outras crianças não seguiram a orientação, mas por outros motivos. Menina Bonita, por exemplo, não identificou sua cor na pintura do autorretrato, mas disse ser da cor branca, levando-nos a inferir que por muito tempo os adultos condicionaram as crianças ao uso do lápis “cor de pele”, que até bem pouco tempo era representado por duas únicas cores: bege e salmão. A criança branca, ao colorir seu desenho, pintava sua pele utilizando essas cores que muitas vezes não condiziam com o tom de sua pele, pois mesmo entre os brancos existem diferentes tonalidades de pele.

Menina Bonita, mesmo colorindo seu autorretrato, mostrava conhecimento tanto de seu pertencimento étnico-racial quanto do dos colegas, pois ainda observou que tanto Bruna quanto Luanda se pareciam conosco, utilizando o termo: “morena” para se referir à nossa tonalidade de pele, a mesma referência utilizada por ela para designar a personagem principal do livro “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2011).

Sobre o uso desse termo, Oliveira, M. A. J. (2003, p.117) relata que “o termo ‘moreno’ emerge do ideário de nuances de ‘cor’ com que os brasileiros se autodenominam, com vistas ao branqueamento, e não à valorização, ressignificação e identificação de uma ‘identidade racial’ negra”. Assim, as pessoas utilizam o termo “moreno” para demarcarem que não são negras. A pesquisadora afirma que sua utilização remete ao ideário da mestiçagem, que ajudou a esconder o racismo no Brasil durante muito tempo num discurso de que vivemos numa igualdade racial.

Ao explicar as aproximações e divergências da classificação racial no Brasil, a pesquisadora Dalcele Mascarenhas Queiroz (2001), relata que as pessoas que não são brancas utilizam o termo “moreno” na tentativa de “evitar o pólo mais escuro na escala de mestiçagem” (QUEIROZ, 2001, p. 8), ou seja, como uma tentativa de branqueamento. Só assim, fugiriam das marcas negativas impingidas às pessoas negras e se aproximariam do ideário de raça branca.

Ao discutir a mestiçagem no Brasil, Kabengele Munanga (1999) explica que o processo de branqueamento da sociedade fracassou, mas “o ideal (de branqueamento) inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços” (MUNANGA, 1999, p. 16). Assim, a busca por uma identidade negra fica prejudicada, uma vez que, por julgarem-na ideal e superior, alguns sonham em ingressar na identidade branca e deixam de assumir sua negritude.

Já o pesquisador Abdias do Nascimento (1978) afirmava que o processo de mestiçagem contou com a exploração sexual da mulher negra, pois estas eram exploradas e subjugadas e se tornaram objeto de prazer dos colonizadores, ficando aos seus caprichos. Os mulatos seriam os filhos desse “cruzamento” cruel. De acordo com o pesquisador:

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco. (NASCIMENTO, 1978, p. 61).

O pesquisador ainda relata que o mulato virou símbolo da identidade brasileira, transitando tanto pela cultura negra quanto pela do branco, mas sendo discriminado da mesma maneira. Para ele, o branqueamento da raça negra também é uma estratégia de genocídio.

No entanto, nesta turma na heteroclassificação realizadas por nós, são quatro as crianças negras: Bruna, Luanda, Anansi e Tiranossauro Rex e nenhuma delas se autodeclara como “morena”. Bruna e Luanda se autodeclaram como negras e pintaram seu autorretrato utilizando o lápis de cor marrom. Segundo elas, são “petas”.

Já Anansi se identificou como marrom e pintou seu desenho de cor correspondente à citada, mas Tiranossauro Rex não respondeu a respeito de sua cor e, a princípio, consideramos que ele ainda estava em processo de construção do conceito de cores. Ao perceber isso, perguntamos ao menino se ele se parecia com alguma outra criança ou adulto da sala. Ele observou bem ao redor, olhando para seus colegas, professora e para nós. Pensou um pouco e apontou o dedo em nossa direção, mas não verbalizou o que tínhamos em comum na aparência. No entanto, durante o processo de análise, revimos as filmagens focadas tanto nas falas quanto na gestualidade das crianças, relemos os dados produzidos, observamos os desenhos e as anotações referentes aos mesmos e, após a leitura flutuante, aferimos que a criança estabelecia relações referentes a conceitos étnico-raciais, tais como: identificação com as pesquisadoras, reconhecimento de semelhanças entre a personagem do livro e as pesquisadoras, pintura do autorretrato utilizando a cor marrom e identificação de seu cabelo como “cacheado” e igual ao nosso, referindo-se ao nosso cabelo crespo.

Um fato curioso é que Tiranossauro Rex, no decorrer da pesquisa, por diversas ocasiões chamou uma de nós de “vó”. Nas primeiras ocorrências esta disse ao menino que não era sua avó e perguntou por que ele a chamava assim. Este disse que a pesquisadora se parecia com ela. Percebemos que ele tentava chamar pelo nome e algumas vezes até falava, mas o “vó” sempre ressurgia. Quando conhecemos seu pai entendemos que facilmente a pesquisadora se passaria por sua mãe e, portanto, avó do menino, pois era um jovem negro, de cabelos crespos, sorridente e, mesmo que Rex não soubesse, se parecia muito com nosso filho. Baseadas nesses dados, aferimos que mesmo que o menino não verbalizasse ele reconhecia sua identidade étnico-racial, pois se identificava com ela, mulher negra parecida com pessoas de sua relação familiar.

A respeito dessa relação que a criança estabelece com os adultos, aferimos que geralmente são os familiares ou pessoas próximas que estendem cuidados e afeto e na escola ou CMEI, a professora. Vamos nos deter aqui no papel da professora como referência para a criança, que almeja por sua apreciação, carinho, atenção e valorização. Trinidad (2015) ao defender a educação infantil como uma etapa que possibilita o desenvolvimento humano e social da criança chama a atenção para o importante papel a ser desempenhado pelo professor, devido ao seu protagonismo:

Por meio de sua prática pedagógica, pode garantir a diferença no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas, em particular, na construção da identidade daquelas crianças que sofrem com os impactos do racismo perverso em seus corpos e em suas trajetórias de vidas. O professor, como descrito, pode ter o poder de romper com a realidade vivida pelas crianças negras, e assumir o compromisso de combater às visões depreciativas sobre os negros - expostas e veiculadas - na e pela sociedade, particularmente, pelos meios de comunicação. A prática pedagógica que contemple exemplos e organize ambientes em que as crianças, em particular às negras, se reconheçam como parte da sociedade, despertará o orgulho que, quiçá está adormecido, do grupo ao qual pertencem. As crianças, em seus cotidianos, construirão novos valores para seus corpos negros, não como objeto, como domésticos, um grupo sem cultura, mas sim, como sujeitos participativos de todo o processo de construção social, política e econômica e da sociedade brasileira. (TRINIDAD, 2011, p. 380).

No campo pesquisado depreendemos que as crianças, como Tiranossauro Rex, buscavam aproximação tanto conosco quanto com a professora da turma, que se mostrava sempre disposta e acolhedora com todas as crianças, mantendo-se na altura delas para conversar, negociar regras, distribuir carinho, mostrando postura ética com todas.

Com relação à autoclassificação através do autorretrato, com exceção de Luanda, Anansi, Bruna, Menina, Pirata e Princesa, todos pintaram aleatoriamente seus desenhos, não estabelecendo relação entre sua cor de pele e a representação que fizeram. No entanto, tanto as narrativas quanto o gestual revelaram que algumas crianças identificaram o pertencimento étnico-racial, mesmo que não tenham pintado os desenhos da cor que atribuíram a si mesmas. Das 18 crianças participantes dessa pesquisa, ao realizarem essa atividade e serem indagadas em relação à sua cor de pele, duas se autodeclararam como pretas, uma como marrom, uma estabeleceu relações de identificação de sua cor com a cor da pesquisadora, seis como brancas e oito não fizeram nenhuma menção e mostraram dificuldade em reconhecer e nomear cores.

Estas primeiras vivências foram importantes porque ajudaram a pensar nas estratégias da pesquisa com crianças bem pequenas e na dificuldade de capturar as muitas questões que aparecem em um grupo grande, pois mesmo filmando era difícil captar o que cada uma dizia e isso fazia com que escapassem detalhes importantes. Tal fato foi muito produtivo para pensar como dar conta do que ainda estava pela frente, que era ouvir as crianças sobre os livros escolhidos.

De acordo com Trinidad (2011, p. 99),

Vários pesquisadores que desenvolvem estudos com crianças pequenas alertam sobre a dificuldade de realizar entrevistas formais, porque elas normalmente ainda não tiveram nenhuma experiência com essa forma de relação e podem julgar pouco interessante ficar sentadas em um só lugar. As entrevistas em pares ou trios são as sugestões mais indicadas pelos mais experientes.

Como alerta Trinidad, as entrevistas não fazem parte das pesquisas com crianças e também podemos afirmar que os grandes grupos não são produtivos, aliás podemos concluir que fazer pesquisas com crianças dessa idade requer constante avaliação da metodologia adotada, pois são as próprias crianças que vão dando forma ao estudo, mostrando qual o melhor caminho a ser percorrido. Por isso, é importante estarmos atentas aos ditos e principalmente os não-ditos.

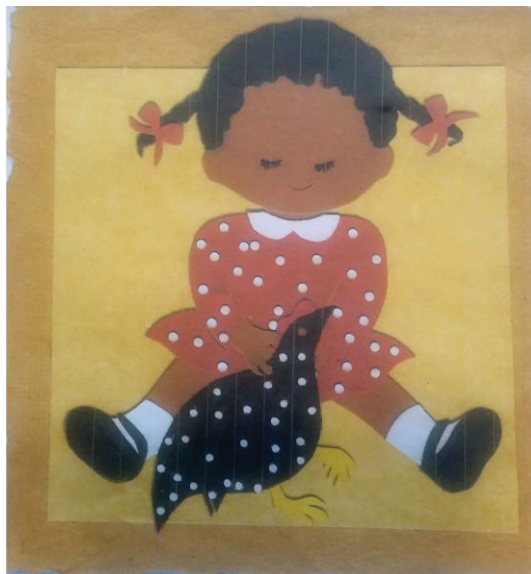
Por isso, após estas vivências com as crianças: a metodologia para ouvi-las foi desenhada para conversar com elas em pequenos grupos e com apenas dois livros: “Bruna e a Galinha d’Angola”, de Gercilga de Almeida (2009) e ilustrações de Valeria Saraiva e “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado e ilustrações de Claudius (2011).

A intenção inicial antes de conhecer as crianças era trabalhar com seis livros, sendo utilizados dois momentos para cada livro, no entanto, mediante os desafios identificados para ouvir as crianças nesta idade, decidimos diminuir a quantidade de livros e aumentar os momentos em que trabalharíamos com cada uma delas. Importante também explicar a escolha dos livros. Utilizamos o critério de escolher um livro bem avaliado por pesquisadoras do campo da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira (ARAUJO; SILVA; FERRANDO, 2017) e outro que não tem uma avaliação tão boa (OLIVEIRA, 2010). Como já afirmado, interessa-nos conhecer o que as crianças dizem (não exatamente em palavras) sobre a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

#### 5.4 A ESCOLHA DAS HISTÓRIAS

Assim, no dia 20 de junho, reunimos as crianças na roda e mostramos duas ilustrações dos livros que leríamos para elas, solicitando ajuda para escolhermos por qual deles começaríamos. A primeira figura foi a do livro: Bruna e a galinha d’Angola (Almeida, 2009) e a interação das crianças com a imagem foi imediata.

FIGURA 11 – BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA



FONTE: Reprodução de página do livro “Bruna e a galinha d’angola” (ALMEIDA, 2009)

Passamos então a conversar e Tiranossauro Rex perguntou o que era aquilo, e devolvemos a pergunta a todas as crianças: “O que será isso?”. Menina Bonita, apontando para a figura, disse se tratar de uma menina. Indagamos se conheciam a imagem. Bruna disse que não e Tiranossauro Rex que viu “o de baixo”, provavelmente se referindo à galinha d’angola e depois murmurou que a menina da foto estava dormindo.

A reação mais instigante foi de Bruna que logo disse: “É eu! É eu!”, Perguntamos: “É você a menina da foto, Bruna? Parece com você?”. Nisso, Luanda gritou ao fundo: “Não é!”. Bruna responde que é sim, sorrindo e mostrando satisfação e alegria em seu semblante. O que demonstra que as crianças pequenas negras manifestam prazer quando são expostas a imagens positivas de crianças negras.

Esse foi outro aspecto muito repetido e observado durante a realização desse estudo: a contribuição da literatura infantil na formação e também na reafirmação da identidade étnico-racial da criança. Alcaraz e Marques (2016, p. 54) reiteram essa premissa, afirmando que:

O projeto de uma escola democrática e antirracista, bem como da produção de artefatos a ela destinados, como o livro de literatura infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico. Nesse

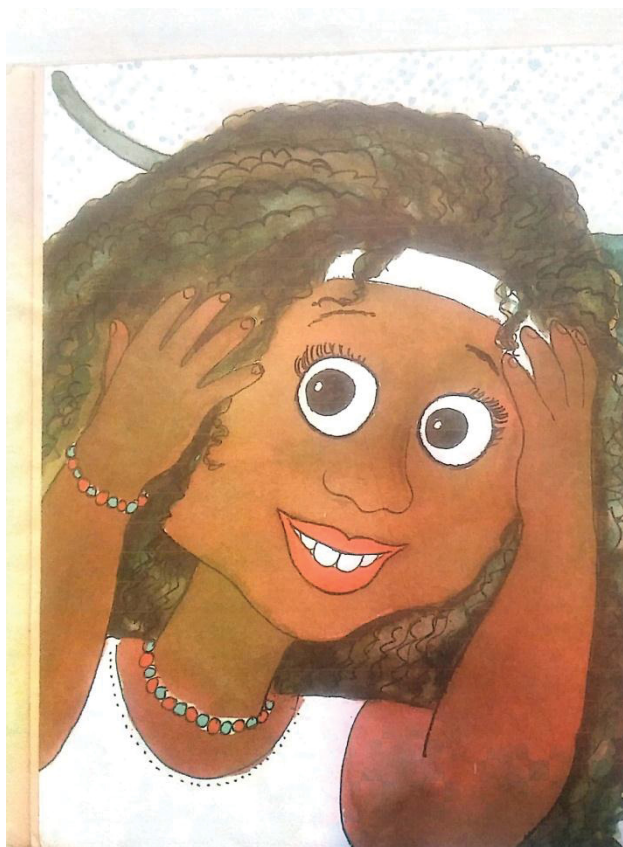


contexto, identificamos a literatura infanto-juvenil como discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re) construção e fortalecimento da identidade negra.

Essa questão da afirmação da identidade étnico-racial é outra categoria de análise e vem sendo discutida ao longo desse trabalho, pois ficou evidente na fala das crianças que as histórias em muito contribuíram para o pertencimento étnico-racial, valorização, formação e reafirmação da identidade.

Assim, após esgotar as questões sobre a primeira figura, mostramos para as crianças a próxima, que fazia parte do livro “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2011), representada pela imagem abaixo.

FIGURA 12 – MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA



FONTE: Reprodução de página 2 do livro “menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2011)

Perguntamos às crianças se a menina era a mesma da figura anterior e elas disseram que não, era outra. Uma delas, Menina Bonita, lembrou que já conhecia aquele desenho: “Sim, eu me lembro da história da ‘menina morena’”. No entanto, a criança disse não se recordar de quem havia lido a história para ela. Novamente chamamos atenção para o fato de que, dentre todas as possibilidades de descrever

a figura a criança escolheu o pertencimento étnico-racial, mostrando que as crianças pequenas percebem tais características e as utilizam em seu vocabulário.

Percebendo a ansiedade das crianças em fazer a escolha, demos início ao processo explicando que contaríamos as duas histórias, uma de cada vez, em dias diferentes e precisávamos da ajuda delas para escolher qual seria a primeira. Levantamos a primeira imagem mostrada anteriormente e perguntamos: “Quem acha que devemos começar por essa história, levanta a mão”.

Nesse momento algumas crianças se empolgaram, principalmente Bruna, a menina que havia se identificado com a personagem, dizendo: “Eu quero, eu quero!”, falando e tentando segurar a imagem. Em seguida mostramos a outra figura, destacando que essa era parte da história da Menina Bonita do laço de fita. Qual história será que contamos primeiro?

Bruna gritava que era a primeira figura. Homem Aranha também ficava apontando o dedo e falando: “Esta, esta! Profe, você gosta dela?”, apontando para a mesma figura. Respondendo a sua pergunta, dissemos a ele que gostávamos das duas histórias.

Anansi gritou: “Eu gosto!”. Nem bem havíamos explicado a dinâmica do trabalho, Homem Aranha já se manifestou novamente, apontando para a primeira imagem: “Profe, eu quero essa daí!”.

O que momentaneamente pode parecer uma interrupção deve ser levado em consideração como uma das formas que a criança encontra de participar de maneira mais ativa do processo de pesquisa. Analisando as imagens do ocorrido no campo de pesquisa, constatamos como é difícil superar o adultocentrismo, pois queremos que a criança fale na roda somente nos momentos em que é questionada a respeito de determinadas questões. No entanto, ela está atenta a tudo, relacionando o que ouve com as situações vivenciadas, apreciando a opinião dos colegas e muitas vezes discordando dela. Deveria ser obvio que ela irá se manifestar, seja verbalmente ou através de outras atitudes.

Bruna disse que ela também tinha gostado e continuava tentando segurar a figura. Ressaltamos: “Você gostou muito dessa? Você falou que é você, não é?”. Ela fez uma expressão de contentamento. Tiranossauro Rex disse: “Eu gostei das duas”.

Levantamos a figura da personagem Bruna e orientamos que quem havia gostado mais daquela imagem teria que levantar a mão. Bruna não parava de falar:

“Eu, eu!”. Prontamente, a maioria das crianças levantou a mão dizendo “Eu!” em coro. Depois mostramos a figura do livro em que aparecia a Menina Bonita, perguntando quem preferia começar por ele. A Menina Bonita apontou para ele e disse que era o seu preferido.

No entanto, não houve outras manifestações de preferência. Sendo assim, levantamos novamente a imagem da Bruna e perguntamos se era aquela a escolhida. A resposta foi positiva. Homem Aranha, demonstrando impaciência com o processo disse: “Todo mundo gostou desse!”.

Após decidir com a turma por qual história começaríamos a trabalhar informamos às crianças que nos momentos de leitura, contação e exibição das histórias animadas iríamos permanecer todos juntos, mas para realizar a conversa com elas dividiríamos a turma em pequenos grupos. Assim, ficou decidido que começaríamos nosso trabalho pelo livro “Bruna e a galinha d’Angola”.

## 5.5 A HISTÓRIA ANIMADA: “QUEM GOSTOU, BATA PALMAS!”

Na sala de artes (ateliê), que era o espaço cedido pela instituição para que desenvolvêssemos a pesquisa, organizamos antecipadamente o espaço para que as crianças tivessem total atenção à sessão de história animada. Assim, após o processo de escolha, no dia 20 de junho mesmo já demos início à sessão de história animada sobre o livro Bruna e a galinha d’Angola. As crianças assistiram atentamente e mostraram apreciação pela história.

Assim que retornamos à sala, após assistirmos, organizamos os grupos de trabalho, conforme descrito no segundo capítulo desse trabalho, compostos pelas seguintes crianças:

- 1º grupo: Estrela, Anansi, Menina Bonita, Homem Aranha, Monstro;
- 2º grupo: Luanda, Bruna, Flor, Chico, Princesa;
- 3º grupo: Caracol, Dinossauro Rex, Vulcão, Tiranossauro Rex;
- 4º grupo: Super-herói; Pirata, Menina, Fada.

Tanto para a história animada, quanto para a leitura e a contação, utilizamos os mesmos grupos para conversar com as crianças. Para essa primeira sessão, elencamos algumas perguntas orientadoras:

- O que acharam da história: gostou, não gostou, por quê?;
- A menina da história é bonita ou feia? Por quê?;
- Você conhece alguém parecida com ela?;
- Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a história?

Retiramos o primeiro grupo da sala e as demais crianças ficaram aos cuidados da professora da turma. Na sala do ateliê, organizamos bancos de modo que as crianças sentassem formando uma roda de conversa, o que nos fez anotar mentalmente que o melhor seria se as crianças estivessem sentadas em tatames, como na sala. Como não havia uma pessoa disponível para realizar a filmagem, a câmera do celular foi ajustada de maneira que todas as crianças do grupo ficassem em evidência, pois nessa data não havia ninguém para realizá-la.

As crianças do primeiro grupo informaram que gostaram da história e ao serem questionadas do motivo, relataram que foi “porque sim”, com exceção de Homem Aranha: “Gostei porque gosto de história, ué!”. O que mais gostaram na história foi da personagem Bruna.

A respeito de considerarem a personagem bonita ou feia, contando como ela era as crianças consideram-na bonita, mas ao relatarem o motivo, disseram apenas; “Porque sim”. Homem Aranha foi a única criança que oscilou ao responder se a personagem Bruna era bonita ou não: primeiro disse que não era; quando perguntamos por que não considerava ela bonita, o menino disse que ela era bonita, já sem paciência e balançando sua touca na mão. Novamente, indagamos se ela era bonita ou era feia, como que a solicitar que ele se decidisse. O menino respondeu que ela era bonita. Quando perguntamos o motivo ele respondeu: “porque sim”.

A respeito de conhecer pessoas parecidas com a personagem, as crianças levaram em consideração os cabelos e a cor da pele para identificar semelhanças e diferenças e apontaram colegas com cabelos cacheados (Menina Bonita e Monstro) e com a pele negra (Bruna). Menina Bonita respondeu que a colega Monstro era parecida com a personagem da história e que as duas tinham em comum o “cabelo cacheado”, apontando para o seu próprio cabelo. Homem Aranha mostrou uma figura que estava em cima do balcão e apontou para o desenho da personagem Bruna. Essa figura é a mesma que utilizamos no processo de escolha das histórias, que acabou ficando em cima do balcão. Informou que quem parecia com ela era a colega “Bruna”, mostrando novamente a figura, indicando a cor da pele como

semelhança: é marrom! Novamente a questão da nomenclatura utilizada pelas crianças.

A única criança que se manifestou para falar mais sobre a história foi Menina Bonita: “Eu gostei dela (referindo-se à Bruna), porque tem uma menina que mora na igreja que o nome dela é Bruna”. Logo, perguntamos se ela parecia com a Bruna personagem e ela disse que sim. Pedimos que nos contasse como era a Bruna da história. A menina observou o desenho que estava no chão e disse que Bruna tinha cabeça, cabelo, nariz e blusinha. A menina observou que a personagem não era abandonada, ela tinha pai e mãe, sendo interrompida por Homem Aranha, que afirma que ela não tem nariz.

Homem Aranha se entusiasma e mostra interesse em falar algo mais sobre a história, mas Menina Bonita resolveu continuar de onde parou e descreveu a personagem Bruna dizendo que ela era “morena”, tinha cabelo cacheado igual ao dela, a blusinha era vermelha e ela tinha nariz sim, mas não estava aparecendo na figura. Disse ainda que a menina da igreja não era parecida com a personagem Bruna, pois só o nome era igual. Essa criança, uma menina branca de cabelos encaracolados, sempre usava essa nomenclatura para se referir tanto à personagem Bruna quanto à menina bonita.

As crianças do segundo grupo relataram que gostaram da história e a galinha d’Angola foi a personagem que mais chamou sua atenção. Luanda, ao explicar porque considerava a personagem bonita, respondeu, apontando para uma colega de sala: “Ela é igual à Bruna”. Perguntamos como ela era igual e a menina pegou nas tranças da colega, carinhosamente, chamando-as de “Marias Chiquinhas”. Verificamos que a criança se referia ao penteado da colega e que era idêntico ao que a personagem da história usava. Luanda continuou acariciando os cabelos de sua colega. Aliás, as meninas tinham os cabelos muito parecidos, ambos crespos. Nesta data, Bruna estava de tranças e Luanda estava com o cabelo preso num topete com os cachos à mostra.

As crianças desse grupo apontaram que as pessoas que conheciam e que eram parecidas com a personagem da história eram: as colegas Bruna e Luanda, porque elas tinham o cabelo “cacheado”. Elas ainda identificaram semelhanças entre a personagem da história e sua colega Bruna e este foi um dos momentos mais emocionantes da pesquisa porque a menina ficou muito feliz com isso, seus olhos brilhavam e ela sorria o tempo todo ao reconhecer-se nas páginas do livro, o que

novamente nos aponta para a terceira categoria identificada nessas análises: a representatividade encontrada na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Silva, L. C. (2012, p. 98):

A literatura infantil é um importante recurso para a formação das crianças no que se refere à apreensão da realidade partindo dos enredos. Ao ser abordada de forma ficcional e apropriada para cada faixa etária, proporciona oportunidade de reconhecimento das identidades, intercâmbio com as histórias de vidas ou mesmo de conflitos reais presentes nas tramas e também nas trocas interativas cotidianas das crianças.

A literatura encontrada no campo de pesquisa durante o levantamento do acervo em momento algum traria essa representatividade às crianças negras, como pudemos constatar que o livro “Bruna e a galinha d’Angola” possibilitou. Por isso, é importante apresentar outras referências às crianças para que se vejam nas histórias, possam falar sobre elas, apreciar as semelhanças encontradas entre elas e as personagens protagonistas, assim como Bruna e Luanda.

No terceiro grupo as crianças mostraram que prestaram atenção na história animada e também no ambiente em que estavam assistindo. Este grupo foi o que mais nos questionou como pesquisadoras, pois esperávamos que respondessem às nossas perguntas. Porém, as crianças do grupo falaram muito mais sobre o elefante que decorava um prendedor no expositor de atividades do Ateliê ou o dinossauro de um desenho animado assistido em casa do que sobre a história apresentada.

Como pesquisadoras precisamos respeitar o tempo das crianças e refletir cada vez mais sobre como elas têm sido envolvidas na investigação, estimulando sua participação. Helen Roberts (2005) ressalta que nem sempre somos bons em escutar as crianças, pois ainda temos dificuldades em reconhecer o que elas nos dizem realmente. Segundo essa autora “[...] não podemos assumir que os problemas que nós, enquanto investigadores, estudiosos ou políticos, consideramos pertinentes, terão o mesmo interesse para as crianças ou jovens.” (ROBERTS, 2005, p. 257).

Em que pese não ter sido o assunto mais interessante para o grupo, elas também falaram sobre a história, inclusive nos dando outros dados, pois quando lhes dissemos que a história animada era sobre Bruna e a galinha d’Angola, Vulcão nos corrigiu dizendo: “Era a Bruna, a galinha e o lagarto”. Confirmamos que era isso

mesmo, constatando que o menino fazia referência à parte da história em que o lagarto aparece retratado no panô encontrado pela galinha d'Angola.

Perguntamos se ele gostou da história. Disse que sim e Tiranossauro Rex, também informou ter gostado. Vulcão foi até a figura que estava em cima do balcão e mostrou a menina, apontando para os sapatinhos dela e dizendo que ela estava dormindo. A imagem da capa mostra a menina com as pálpebras abaixadas e, segundo algumas crianças, ela estava adormecida.

Vulcão, como outras crianças, informou que gostou da galinha, respondendo que seu nome era “galizé” e que também considerava a personagem Bruna bonita.

Neste grupo, tanto quando perguntamos se a personagem parecia com algum dos colegas da sala quanto se mais alguma criança gostaria de fazer algum comentário sobre a história houve um completo silêncio por parte das crianças, que apenas nos fitaram e nada falaram.

As crianças do quarto grupo não compareceram neste dia, por isso, não há relatos da fala delas.

A riqueza de pesquisa com crianças pequenas é que elas não se limitam às nossas demandas, vão além e trazem questionamentos que não estávamos prevendo e nem sempre estão relacionados ao que queremos investigar. É um exercício importante estar preparada para este tipo de experiência, pois foram as crianças quem conduziram o processo. No caso deste grupo elas inverteram a dinâmica e não foram as nossas perguntas que tiveram prioridade e sim seus olhares voltados para o ambiente: a imagem do elefante ou o dinossauro do desenho animado eram mais importantes e nós nos percebemos sendo conduzidas por elas, para os seus interesses e não conduzindo.

As crianças gostaram da história animada embora nesta idade não respondam por meio exclusivo da oralidade, o motivo porque gostaram. Quando insistimos para que explicassem os motivos elas nos olharam com uma expressão de “eu já não disse que gostei e que a história é legal, então, o que mais você quer ouvir?”.

## 5.6 A LEITURA: A HISTÓRIA DENTRO DO LIVRO

E foi com estas aprendizagens que nos preparamos para a segunda atividade realizada com o livro Bruna e a galinha d'Angola: a leitura. Ela se realizou



no dia 29 de junho. Desta vez trouxemos mais uma colaboradora dessa pesquisa: Ândrea<sup>20</sup>. Orientamos que ela ficasse na sala onde as filmagens aconteceriam. Desta vez, estávamos mais bem equipadas: com um tapete que usamos para contar histórias de modo que pudéssemos sentar em roda com as crianças e não nos bancos como na semana anterior. Gostávamos de estar próximas e na altura das crianças. Ândrea ficou aguardando a atividade de leitura que foi realizada na sala e filmada pela professora da turma. Somente após a leitura é que as crianças nos acompanharam, de acordo com os grupos a que pertenciam.

Recebemos as crianças, juntamente com a professora. Neste dia, vieram poucas. Era uma sexta-feira, geralmente íamos às quartas-feiras, mas coincidiu com o dia do jogo da seleção brasileira pela Copa do Mundo, então trocamos. Também era a data em que a Ândrea podia realizar a filmagem e precisávamos muito que alguém desempenhasse essa tarefa, uma vez que a qualidade da gravação era bem melhor.

À medida que as crianças iam chegando à sala, fomos solicitando que fossem encontrando o crachá com seu nome, em meio aos outros. Optamos por fazer essa atividade antes porque na experiência anterior percebemos que eles ficaram muito dispersos com a distribuição dos mesmos durante as atividades dos grupos.

Após todas chegarem, reunimos as crianças e organizamos a roda de leitura. Além de ser uma possibilidade de estarmos mais próximas e juntas, a roda permite uma conexão maior entre as crianças e quem está lendo a história. São trocas de olhares, expressões que escapam durante o momento em que estão praticando a escuta atenta e o sentimento de aconchego que é gerado pela proximidade das pessoas. Fonseca (2012) destaca que a roda de leitura é uma atividade permanente na etapa da educação infantil, devendo acontecer diariamente, pois: “Assim, as crianças tem um momento diário garantido para o encontro com a leitura”. (FONSECA, 2012, p. 43).

---

<sup>20</sup> Ândrea Barbosa é mestranda em Educação Diversidade Diferença e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Paraná e também realiza pesquisas com crianças. Como participamos do mesmo Grupo de estudo e esta também é orientada por Lucimar Rosa Dias, convidei-a a participar da pesquisa realizando a filmagem nesta data, devido à dificuldade que encontrei para realizar tal tarefa, uma vez que a professora, que é quem geralmente me auxilia, retorna para a sala com as crianças enquanto eu atendo grupos pequenos.

Após a organização da roda, mostramos o livro para elas e perguntamos qual era. Muitas responderam que era a história da aula passada sobre a galinha e a Bruna. Assentimos e relembramos a escolha feita por elas e a continuidade das atividades, informando que na próxima semana ainda seria a mesma história, mas contada de outra maneira.

Começamos mostrando o livro para as crianças e trazendo algumas informações: quem havia escrito e o nome da ilustradora. Tiranossauro Rex nos interrompeu para mostrar o vestido da personagem Bruna, dizendo que ele era vermelho e que ela, a Bruna, não podia ficar pelada.

Durante a leitura, a criança Bruna escutava tudo atentamente e de boca aberta, literalmente. Conforme entonavamos a voz as reações das crianças mudavam indo do espanto à curiosidade. Em alguns trechos quisemos perceber se elas ainda se lembravam da história e fomos mostrando os desenhos e deixando as frases sem concluir no intuito de que elas terminassem a fala, mas estavam muito entretidas pela leitura. Num dado momento, quando descrevíamos o vestido da personagem, Luanda interrompeu para acrescentar que o vestido era igual à galinha d'Angola: cheio de bolinhas. Homem Aranha aproveitou para reforçar que o vestido dela era vermelho.

Retomamos a leitura e logo todas estavam atentas novamente, acompanhando com os olhos e alguns sorrisos furtivos e silenciosos ao ouvirem as partes que apreciavam. Quando nos empolgávamos na interpretação, algumas crianças esticavam a cabeça para tentar ver a imagem do livro, como que a procurar o que estava nos deixando tão eufóricas.

Em determinada parte do texto, quando a avó de Bruna descobria o panô dentro do baú, lemos para as crianças que no panô, além da Conquém, tinha um pombo e um lagarto. Foi interessante a constatação de algumas crianças que complementaram que havia também uma galinha. Pirata ainda reforçou baixinho para o Caracol o fato de ter uma galinha, como se tivéssemos nos esquecido de informar.

Concluimos a leitura com a frase: “Quem gostou, bate palmas” e todas as crianças aplaudiram entusiasmadas. Algumas pediam: “Conta de novo?”. Explicamos que, em outra data, iríamos contar novamente essa mesma história, utilizando outros materiais. Homem Aranha não pareceu satisfeito e soltou um sonoro: “Haaaa!”.

Para dar continuidade ao trabalho, utilizamos a mesma organização da semana anterior com os pequenos grupos. Para trabalhar com os grupos também usamos o mesmo espaço que sempre nos era cedido: o ateliê. As perguntas orientadoras deste dia foram:

- 1- Vocês gostaram da história de hoje?
- 2- Qual era o nome da história?
- 3- Querem falar mais alguma coisa sobre a história lida hoje?
- 4- Vocês saberiam contar essa história com suas palavras?

O primeiro grupo foi formado por Estrela, Menina Bonita, Homem Aranha e Monstro, pois Anansi não compareceu nesta data. Já no Ateliê, sentadas no tapete, fizemos a primeira pergunta, Monstro respondeu que havia gostado da história e com um semblante que denotava a obviedade da resposta, emendou que o motivo era porque gostava de histórias. Achamos tão linda a maneira como respondeu que repetimos entusiasmadas: “Você gosta de histórias”? Ela balançou a cabeça afirmativamente demonstrando satisfação.

Homem Aranha simplesmente respondeu que gostara da história com um “porque sim”, informando que esta era sobre a Bruna e acrescentando depois que também falava sobre a avó. Nesta atividade, eles tinham o livro para observar mais de perto. Na data anterior eram somente as lembranças do filme e uma cópia impressa da imagem. O menino ainda informou que achava a personagem bonita.

Menina Bonita contornava com a ponta do dedo o desenho da Bruna que estava na capa do livro que trazíamos conosco. Ela foi respondendo aos questionamentos e disse que a pele da Bruna era preta igual à nossa. Nesse momento, flagramos o olhar de Estrela indo de nós para a capa do livro, analisando se éramos mesmo parecidas. Novamente as crianças faziam comparações, nos dizendo que elas compreendem as diferenças étnico-raciais e utilizam em seu vocabulário a categoria “preto/preta” para se referir às pessoas que identificam como negras.

Homem Aranha nos chamou e disse que ele sempre nos esperaria. Então o menino apontou para o livro que segurávamos indicando que esta era uma das narrativas que gostava de ouvir, além desta disse gostar das histórias do “bichão”, se referindo ao lobo. Nesse momento, Estrela concordou com a cabeça, sorrindo timidamente. Um momento como esse em que a criança relaciona uma leitura com

outra realizada anteriormente é gratificante para a professora e também para a pesquisadora da área de literatura, uma vez que podemos constatar a autenticidade e o protagonismo da criança ao elaborar seus questionamentos e suas respostas e justificativas.

A conversa continuou, às vezes, com estas interrupções que traziam mais sentido à experiência, pois nos permitiam conhecer um pouco mais do grupo e também possibilitava que as crianças tomassem a frente da pesquisa trazendo elementos que não interessavam a nós e sim a elas, ocupando de fato o espaço de partícipes do estudo. Nós nos esforçamos para ficar sempre atentas aos momentos em elas faziam as perguntas e também às oportunidades que tínhamos de investigar o que pensavam sobre a literatura que estávamos apresentando.

Assim, um dos desafios lançados a elas foi para falarem sobre o livro da Bruna ou recontarem a história. Homem Aranha rapidamente pediu para fazê-lo. À medida que folheava o livro, fazíamos perguntas a respeito das figuras, ajudando-o no processo de recontar indicando o lagarto, a galinha d'Angola, Bruna, suas amigas e ainda reforçou que na imagem aparecia um "piá". Ele folheou o livro de trás para frente e mostrou as imagens, recontando a história aos colegas. Só percebemos nossa postura adultocêntrica ao revermos as imagens. Homem Aranha apresentava protagonismo suficiente para recontar a história. Aliás, fora ele mesmo quem solicitara fazê-lo, reproduzindo inclusive gestos e atitudes utilizadas por nós pesquisadoras, como mostrar as imagens para os colegas. Como nos diz Fonseca (2012, p. 28): "O professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora da criança, não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve como modelo de leitor". E foi o que percebemos em Homem Aranha: ele estava realizando a leitura, nos imitando, recontando a história, mostrando as imagens, compartilhando com os colegas, professora, assistente e pesquisadora, uma prática social de leitura.

Durante a contação feita por Homem Aranha, Menina Bonita relatou que "elas" (as crianças que apareciam nas ilustrações) estavam se aproximando de Bruna. Questionamos o porquê delas se aproximarem, perguntando se eram amigas dela antes. Homem Aranha respondeu que era porque ela tinha uma galinha.

O que se constatava era que as crianças participaram do momento com bastante engajamento e se mantiveram atentas durante a contação de história feita pelo colega. Já estávamos na segunda atividade sobre o livro e não apresentaram

nenhuma reação de que estivessem cansadas: o interesse sobre a história se mantinha.

Além de Homem Aranha que se propôs a contar história, Menina Bonita também folheou o livro e contou baixinho algumas cenas, nos imitando no momento de leitura realizada na roda, tal qual fizera seu colega. Novamente o grupo informou que gostou da história e identificou qual era o nome do livro, como e com quem a menina vivia, dentre outras informações.

Agradecemos às crianças do grupo e as levamos novamente para a sala, junto à professora. Convidamos o segundo para realizar a mesma atividade, acompanhando-nos ao ateliê. Neste dia estavam presentes três participantes: Luanda, Bruna e Princesa.

Já na sala, sentadas na roda de conversa, as crianças desse grupo se lembraram que a galinha d'Angola era chamada de Conquém e nos contaram que gostaram muito da história. Luanda informou que tinha achado a personagem legal. Princesa e Bruna deram a mesma resposta e ao opinar a respeito da personagem ser bonita ou feia Bruna, mais do que depressa, relatou toda sorridente que ela era linda. Luanda emendou: “É porque ela tem esses negocinhos amarrados no cabelo. Parece uma menininha de laços de fitas”. Bruna mostrou o cabelo por debaixo da touca e voltou a se comparar com a personagem dizendo que também estava de tranças. Nesse dia, a menina estava com três trancinhas cuidadosamente amarradas e presas por lacinhas, que despontavam por baixo da touca usada por ela devido ao frio intenso que fazia naquela manhã.

Durante todo o tempo em que estivemos com as crianças Bruna se identificou com a personagem do livro e realmente as duas eram muito semelhantes, sendo as principais características o tom da pele e os cabelos crespos trançados. Impossível não associar tal vivência aos estudos de Gomes (2002), pois a menina está sempre com os cabelos penteados em trança, sem um único fio fora do lugar, usando laços de fita de diferentes cores que geralmente combinam com sua vestimenta. De acordo com a autora: “As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas.” (GOMES, 2002, p. 43). No caso de Bruna, a mãe era a responsável por esse cuidado com o cabelo e, se a criança não gostava havia aprendido a apreciar, pois estava satisfeita em ter o cabelo parecido com a personagem da história.

O segundo grupo só tinha meninas nesta data. Elas falaram mais, ficaram atentas ao cabelo e aos seus adereços, ficaram mais próximas de nós, nos tocando, sorrindo, tocando em nosso cabelo, havia troca de olhares após as falas, mostrando cumplicidade entre nós. A literatura favorece essa troca, esse encontro entre as pessoas, esse envolvimento em torno de algo em comum: as histórias que apreciamos. Quantas meninas iguais à Bruna têm essa oportunidade de ouvir uma narrativa que apresente como personagem principal uma menina parecida com ela? A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira pode propiciar momentos como esse, em que as crianças se reconhecem, sentindo-se valorizadas como negras e as demais têm oportunidade de apreciar, reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial através de elementos textuais e imagéticos que compõem as obras. Precisamos de mais livros como esse nas mãos das crianças, oportunizando que elas construam sua identidade de forma positiva e sem fragmentações, coadunando com a proposta de uma educação antirracista.

Depois desta observação sobre o cabelo, perguntamos se havia mais semelhanças entre a personagem e a Bruna (criança) e Luanda disse que era tudo, se referindo ao fato de considerar que ambas tinham mais semelhança. Então, ela pegou o livro e apontou, dizendo que a pele da personagem era marrom como a de sua amiga Bruna, que imediatamente gritou: “Eu sô peta!”. Ao passo que Luanda não concordou e disse que era marrom.

Temos aí duas meninas negras, mas cada uma se declara utilizando uma determinada categoria. Bruna, desde que teve seu primeiro contato com as histórias de temática da cultura africana e afro-brasileira se afirma como negra e para isso utiliza a categoria “preta”, sem titubear. Já Luanda se reconhece como “marrom”, está inserida numa família miscigenada e o pai relata que procura lhe dar informações para que não passe pelas mesmas situações que ele passou.

Tanto Bruna quanto Princesa gostaram mais da personagem Bruna. Já Luanda fugiu do padrão e gostou mais da galinha d’Angola por causa das cores dela: amarela, marrom, branca e preta. Luanda contou que a personagem vivia com a avó que, segundo a criança, devia ter uma cor igual à da personagem.

Depois desta longa e animada conversa, as meninas estavam cansadas. Princesa, seguida de Luanda e Bruna, já estava bocejando. Apesar disso, Bruna pegou o livro da nossa mão, virou as páginas e recontou a história com suas palavras, sendo apreciada por suas colegas. Novamente constatamos que os

adultos que liam para ela (professora e pesquisadora) serviam como modelos de leitor, pois a criança utilizou de postura semelhante à nossa para realizar o reconto.

No terceiro grupo estavam presentes neste dia: Tiranossauro Rex, Dinossauro Rex e Caracol. Todos gostaram da história e Tiranossauro Rex mostrou que o personagem vivido pela galinha tinha sido marcante para ele, pois começou a imitá-la, através de onomatopeias, sendo acompanhado pelo colega Caracol: “Có, có, có”. Assim como a criança imita a professora ela também o faz em relação aos personagens, imitando-os e conferindo vida aos mesmos, muitas vezes, como já explicitamos aqui, colocando-se em seu lugar. A criança brinca com as palavras e imagens e lhes conferem sentidos particulares que muitas vezes subvertem a lógica do adulto, conforme nos relata Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 88):

A linguagem para a criança é uma brincadeira. Assim como o poeta, a criança experimenta a metáfora, as onomatopeias, as aliteraões, as anáforas, jogando com o caráter polissêmico da linguagem, explorando o deslocamento de significados, dando outras dimensões para a palavra que não apenas a de expressão do pensamento.

Assim, verificamos como é estreita essa relação entre a criança e a literatura e como as crianças interagem com ela. Nesse estudo, ficou evidente a interação entre ambas o tempo todo. Como a literatura privilegiada nesse trabalho era a de temática da cultura africana e afro-brasileira, ninguém foi excluído, houve participação de todas as crianças que se envolveram na dinâmica. Um exemplo disso foram as crianças desse grupo discutindo se a personagem estava de olhos abertos ou fechado. Elas conduziram a discussão, fizeram ponderações e, após observarem a imagem, já em posse do livro, chegaram à conclusão de que a personagem tinha acordado. Em nenhum momento as discussões fugiram da temática do livro, ainda que a questão discutida não fossem aquelas propostas por nós.

As crianças estavam nos mostrando o quanto interagiram com esse tipo de literatura, bastava que nós adultas praticássemos a escuta atenta. Analisando sob a ótica da reflexibilidade, confessamos que não é fácil desempenhar esse duplo papel de pesquisadoras e professoras da etapa da educação infantil. Ainda temos arraigadas em nós práticas conservadoras e adultocêntricas que nos obrigam a desconstruir conceitos adquiridos ao longo da carreira e realizar uma pesquisa como



essa nos faz refletir sobre mudanças paradigmáticas buscando cada vez mais escutar o que as crianças nos dizem, conhecendo-as e interagindo com elas.

Os meninos desse grupo não ficaram interessados em discutir cor de pele ou cabelo, como foi com o grupo anterior, formado pelas meninas. Eles gostaram da história e Tiranossauro Rex fez o reconto utilizando o livro como suporte.

No último grupo só havia uma criança: Pirata. O menino respondeu que gostou da história e mostrou conhecimento do nome da personagem Bruna e da galinha Conquém. Ele pediu para ver o livro e apontava para as ilustrações, sorrindo, também recontou a história com suas palavras, inclusive mostrando a autora, mas sem nomeá-la: “Oh, aqui é a mulher quem escreveu”. É reincidente a postura das crianças imitando o adulto leitor e mostrando determinados comportamentos leitores ressaltados por este adulto.

## 5.7 ECOANDO A VOZ DA AUTORA: A CONTAÇÃO DA HISTÓRIA

No dia 4 de julho retornamos ao CMEI para realizar a última etapa do trabalho com o livro: “Bruna e a galinha d’Angola”, conforme havíamos previsto na metodologia. Esta atividade foi a de contação utilizando o avental de histórias, conforme nos mostra a figura.

FIGURA 13 – AVENTAL DE HISTÓRIA



FONTE: A autora (2018)

O avental de história consiste num avental previamente preparado para a contação de uma história. No caso dessa em específico, confeccionamos o cenário e os personagens utilizando material emborrachado e colorido, reproduzindo as imagens do livro. Guardamos todos dentro do bolso do avental para serem inseridos no mesmo à medida que os personagens aparecessem no desenrolar da trama, surpreendendo as crianças.

A seguir, todas foram convidadas a sentar na roda de história e mostraram-se curiosas a respeito do material que estávamos vestindo. Começaram a fazer perguntas: “O que era aquilo; por que eu estava com aquela roupa; eu me lembro da história que você vai contar; eu lembro”. Explicamos às crianças a dinâmica do dia e começamos a contação. No momento da realização da atividade não é possível ter uma noção da abrangência desse ato, que é contar uma história, tecendo uma trama e dando voz às palavras da autora. Ao assistir as filmagens é possível verificar como as crianças ficam hipnotizadas num momento como esse. As expressões faciais e os sussurros emitidos por elas denotam o quanto vivenciam essa experiência. De vez em quando alguém interrompia, mas não para perguntar ou “atrapalhar”, apenas para solicitar que mostrássemos o personagem, enriquecendo ainda mais esse momento. Ainda que já conhecessem a história, as crianças ficavam admiradas do mesmo jeito, como se fosse a primeira vez que estivessem ouvindo. De vez em quando, uma ou outra repetia: “Conquém, Conquém”.

Quando terminamos a contação, elas aplaudiram entusiasmadas. Tiranossauro Rex repetia seguidamente: “Ah, agora acabou!”. Deixamos as crianças interagirem com os personagens: algumas imitaram suas falas, outras como Bruna abraçavam algum personagem que havia chamado sua atenção. Ela não queria largar a personagem que levava seu nome e foi necessário intervir para que deixasse outra criança tocar também, pois a menina demonstrava a querer somente para si.

Para a atividade de escuta, após a contação, seguimos a mesma organização, trabalhando com os mesmos grupos e na sala do ateliê. A proposta era ouvir das crianças o que elas tinham apreendido da personagem Bruna. Assim, convidamos o primeiro a nos acompanhar. Nesta data estavam presentes: Anansi, Estrela e Homem Aranha. Os três reiteraram que gostaram muito da história e Anansi se lembrou da primeira narrativa que contamos para eles, dizendo que

gostou mais da aranha, referindo-se a Aranha Anansi. Estrela, como sempre, pouco falou, mas nos contou que a pele da personagem era preta e que ela era bonita.

Podemos concluir que constantemente as crianças brancas e negras componentes dos grupos estão nos contando que os personagens negros são belos os apreciam porque essa literatura favorece essa visão positiva do ser negro, sem sofrimento, relacionado a aspectos culturais valorizados na narrativa. Isso acontece porque foi apresentada a elas outra referência, diferente daquelas que estavam acostumadas em que vislumbravam apenas personagens brancos.

No segundo grupo as crianças consideraram a personagem Bruna bonita e a associaram à colega Bruna, com exceção de Flor, que disse que era a Sara, referindo-se à pesquisadora. Era a segunda criança que nos associava à personagem e que realizava uma heteroclassificação. As crianças estão nos trazendo dados diferentes, pois pesquisas (DIAS, 1997), até então, nos mostravam que algumas crianças associavam personagens negros à feiura, mesmo estes aparecendo como personagens protagonistas.

Luanda disse às colegas que a personagem era marrom, me perguntando: “Não é, profe, que ela é marrom?”. As meninas começaram uma conversa a respeito das cores. Flor disse que o sapato devia ser rosa e Bruna disse que não, que o vestido era vermelho, o sapato preto e não tinha nada rosa. Chico apenas sorria e nada falava, mas demonstrava concordar com Bruna. Constatamos que as meninas estão mais atentas a questões como cor de roupa e de sapato e que os meninos valorizam outros aspectos

Princesa permanecia quieta, mas muito atenta ao que as colegas diziam. Tanto ela, quanto Chico, Flor e Luanda identificaram a personagem como marrom e Bruna disse que ela era preta. Bruna reafirma sua identidade preta, reiteradamente, em diversas atividades em que participou.

As crianças desse grupo nos contaram que a professora passou um filme para elas em que a personagem era parecida conosco, tinha a pele preta e o mesmo nome: Sara. Tratava-se da animação “Sara vai à praia”, produzido a partir da obra de Gisele Gama Andrade.

No terceiro grupo havia somente duas crianças presentes: Tiranossauro Rex e Vulcão. Tiranossauro Rex disse que Bruna era marrom e Vulcão concordou. Em meio à atividade, Tiranossauro Rex continuava nos chamando de “vó”.

No quarto grupo estavam presentes neste dia somente Pirata e Menina. As crianças identificaram a personagem como sendo preta. Menina perguntou quando contaríamos outras histórias e respondemos que seria logo.

Assim, após o desenvolvimento de três atividades distintas a respeito do livro Bruna e a galinha d'Angola, concluímos nossa escuta e categorizamos as informações levantadas no campo de pesquisa, inferindo que as crianças participantes interagem de forma positiva com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

## **6 “ENTROU POR UMA PORTA E SAIU POR OUTRA, QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA”**

É certo que nossa pesquisa chegou ao fim, pois o tempo do mestrado assim o exige. No entanto, concluir não significara colocar um ponto final, haja vista que ainda temos inúmeras histórias para contar, uma infinidade de livros para ler e que há por aí muitas crianças bem pequenas e pequenas, esperando a oportunidade de serem ouvidas a respeito das narrativas de temática da cultura africana e afro-brasileira. São crianças brancas que aprenderam a respeitar o outro por estarem em contato com a diversidade étnico-racial presente nos livros de literatura. São crianças negras que descobriram seu valor, se reconheceram nas histórias e elevaram sua autoestima e construíram um sentido de pertencimento.

Essa pesquisa teve início em 2017 com a entrada no mestrado e nos trouxe muitos aprendizados operando transformações profundas em nós. A começar por nossa própria postura, muitas vezes adultocêntrica em relação às crianças, levando-nos a refletir sobre nossas ações e vocabulário e nos fez adotar palavras que denotem respeito às múltiplas infâncias.

Com a proposição inicial de analisar como as crianças experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, iniciamos nossa trajetória em busca das respostas. A pesquisa de campo possibilitou o encontro com as crianças e a constatação de que a literatura infantil que elas tinham acesso não primava pela qualidade. Em relação à temática da nossa pesquisa a constatação foi ainda pior, pois com exceção de dois títulos os livros nem mesmo existiam naquele ambiente. Tal fato, inclusive, acarretou em mudanças no encaminhamento metodológico, uma vez que pretendíamos utilizar os livros que supostamente encontraríamos no acervo para realizar a pesquisa de campo.

A verificação da inexistência da temática da cultura africana e afro-brasileira no acervo da unidade também nos levou a constatação de que as Leis 10639/2003 e 11645/2008 não tiveram sua implementação efetivada de modo amplo nessa instituição educacional. Tal afirmação é sustentada não apenas pela ausência dos livros, mas também por averiguarmos que não existiam imagens que representassem a diversidade étnico-racial brasileira presentes nas paredes da instituição, privando as crianças e adultos que por ali transitam do contato com essa

diversidade e por último, mas não menos importante, por comprovar que a formação continuada a respeito das EREER, no âmbito da educação infantil ainda é precária, ficando muitas vezes a mercê da iniciativa de uma ou outra pedagoga que atua nessa etapa de ensino.

Para que as crianças interajam com narrativas de temática da cultura africana e afro-brasileira é necessário que elas tenham acesso a essa literatura. Além do silenciamento dos personagens negros nos livros encontrados, o que nos impactou foi o fato de ainda encontrarmos no acervo obras que em nada contribui com uma interação positiva entre a criança negra e o livro. A respeito da manutenção de estereótipos acerca da população negra nos livros de literatura infantil, Silva, F.C. (2016, p. 37) aponta que:

Tratando-se de materiais utilizados nas instituições educacionais, tais constatações são preocupantes, pois podem interferir negativamente na auto-estima das crianças negras. Essa é uma situação que compromete, também, as crianças não-negras, tendo em vista que elas estão sendo privadas de estarem em contato com a diversidade étnico-racial em uma perspectiva positiva, além de não serem incentivadas a respeitar o/a outro/a, independente de suas características fenotípicas.

Em contraponto com essas descobertas no campo que requer dos gestores educacionais ação urgente, estar com as crianças nos mostrou o que é fazer pesquisas com elas, ou seja, requer repensar a metodologia sempre, uma vez que quando são implicadas na pesquisa elas desenham o percurso, como aconteceu nesse estudo. Por diversas vezes mobilizamos procedimentos metodológicos que não foram utilizados porque no decorrer do trajeto não condizia com o que as crianças nos diziam. Isso aconteceu porque, conforme Angela Scalabrin Coutinho (2016, p. 763), consideramos as “Crianças como informantes diretas do seu interesse e disponibilidade de participação”, desde o momento em que asseguramos a elas a opção de escolha em fazer parte do estudo ou não.

Outra demanda que nos mobilizou foi a interação com as crianças no campo de pesquisa para que respondessem aos nossos questionamentos, uma vez que como adultas e não fazíamos parte da rotina delas precisávamos ser aceitas. A esse respeito, Coutinho (2016) chama a atenção para o fato de o pesquisador reconhecer o lugar da criança na escolha do percurso da pesquisa sendo a relação adulto-criança mediada pela negociação. Para a pesquisadora:

[...] a reflexividade se coloca como fundamental para assegurar o lugar legítimo das crianças enquanto partícipes da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que o adulto é parte do contexto e, portanto, muitas vezes se põe na relação com as crianças como o mais experiente, o que é comum em uma relação intergeracional, mas no contexto da pesquisa com crianças ele deve reconhecer o seu lugar de quem, ao observar as crianças, busca apreender a sua disponibilidade para a pesquisa e as suas realidades de vida. (COUTINHO, 2016, p. 766).

Assim, analisamos e questionamos constantemente nossas ações, com o apoio das filmagens e anotações registradas no diário de campo, buscando captar como as crianças estavam interagindo com o estudo, bem como a aceitação e o envolvimento e apreender formas de negociação em relação à participação. Os registros das filmagens que foram constantemente analisados no intuito de captarmos as experiências infantis diante das situações propostas e outras inusitadas.

A análise das narrativas com apoio nos desenhos, dos vídeos produzidos e o convívio com as crianças no campo de pesquisa nos mostrou que realizar o tratamento das informações, inferência e interpretação, exige percepção dos conteúdos explícitos e implícitos nas falas das crianças. Verificamos que elas compreenderam a proposta da nossa pesquisa e que precisavam ser informadas constantemente a respeito do que poderia acontecer, respeitando sua disponibilidade para o estudo e mostrando que as considerávamos participantes ativas. Essa participação aconteceu não somente através da linguagem oral, mas principalmente pela linguagem corporal, em que as expressões, os gestos e o olhar muito nos disseram.

Diante de tais constatações refletimos ainda mais sobre nosso papel de pesquisadoras da infância com enfoque nas relações étnico-raciais e na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, procurando ser condizente metodologicamente com o que estávamos defendendo teoricamente: a concepção de uma criança-ator. Coutinho (2016, p. 770) defende que:

Ações como: estar à altura das crianças, estabelecer contato visual com elas, tornar os instrumentos visíveis e acolher seus indicativos, tornam o processo de observação uma ação compartilhada, ou seja, é da reflexividade do pesquisador que se assegura a criança-ator.

As crianças negras, atores importantes envolvidos na pesquisa, nos mostraram que a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira



tem um importante papel na construção de sua identidade. Sabemos que construir uma identidade étnico-racial negra positiva nem sempre é tarefa fácil ante a sociedade em que vivemos. Esse estudo mesmo nos apontou como ainda é forte o silêncio, a negação e a negatividade acerca de personagens negros em histórias de literatura infantil do ponto de vista institucional. À criança negra, desde muito pequena, é negado o contato a literatura que lhe representa, tendo acesso a padrões estéticos que não lhe correspondem. Contudo, os referenciais positivos contidos na obra escolhida mostraram que as crianças negras recebem de forma entusiasta estas referências positivas. Sem contar que para as demais crianças tratou-se de uma oportunidade ímpar de conhecer e conviver com as diferenças e receberam muito bem a identificação das crianças negras com o personagem apresentado, pois não se percebeu nenhuma crítica ao entusiasmo da criança negra.

Pudemos também observar que nesse estudo, as meninas se identificaram com a personagem do livro levando em consideração aspectos fenotípicos como cor e cabelo e os meninos se identificaram mais com o personagem animal do livro. Tal verificação vem ao encontro dos apontamentos feitos por Gomes (2002) em sua pesquisa. A autora ainda reitera o quanto é importante que a escola coloque em sua pauta de debates questões como essa, pois o corpo e o cabelo são ícones da identidade negra e devem estar presentes nos processos educativos escolares. Segundo Gomes (2002, p. 21): “Muitas vezes, esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela instituição escolar e pelos/as profissionais da educação [...]”.

Como pesquisadoras que escutaram as crianças pequenas sobre o assunto, defendemos a utilização da literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira como forma de representação positiva da relação do negro com seu corpo e seu cabelo. Portanto, esses livros devem estar presentes nas instituições de educação infantil, em local acessível à criança. Eles devem primar pela qualidade, indo além de apenas apresentarem personagens negros em suas páginas, trazendo protagonistas com os quais as crianças possam se identificar e sentirem-se representadas. Além disso, os elementos da cultura africana e afro-brasileira, a valorização do fenótipo negro, a qualidade estética presente nas ilustrações, que também deve dialogar com o texto são preceitos almejados nesses livros.

Por fim, não podemos deixar de destacar que as crianças ouvidas nessa pesquisa reconheceram as distintas cores das pessoas e utilizaram vocabulário próprio para nomeá-las, conforme já constatado em pesquisas sobre identificação da identidade étnico-racial por crianças pequenas (TRINIDAD, 2011). No entanto, nesse estudo, as crianças não mostraram nenhum tipo de preconceito em relação aos personagens negros e muito menos depreciação por parte de crianças negras em relação à sua imagem, mostrando que se reconhecem como negras e se sentem felizes e satisfeitas.

Enfim, como diriam os contadores de histórias, tal qual nosso avô Antônio Claudio, que faleceu antes que essa pesquisa fosse concluída: “Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra”.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil**: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/edinf\\_igualdade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf). Acesso em: 02/09/2018.

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll nº 41**, p. 50-63, Florianópolis, Jul./Dez. 2016.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras. In: CHRISTENSEN, Pia JAMES, Allison. (Orgs.) **Investigação com Crianças** : Perspectivas e Práticas. Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e Literatura infanto-juvenil**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: [http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24037/DISSERTACAO\\_Debora\\_Araujo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24037/DISSERTACAO_Debora_Araujo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil**: a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2017.

ARAUJO, Débora Cristina de; ANDRUSIEVICZ, Ivone. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. Dossiê: Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira. **e-hum**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 56-68, set. 2017. ISSN 1984-767X. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2267>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

ARAUJO, Debora Cristina. SILVA, Jucimara Gomes da. FERRANDO, Rejane Georgina Pott. O protagonismo negro na leitura infantil: resultados de pesquisas. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n. 8, p. 268-288, maio. 2017.

ARAUJO, Debora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil**: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos

das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/ednf\\_igualdade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ednf_igualdade.pdf). Acesso em: 02/11/2017.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel**: o menino fula. São Paulo, Pallas Athena, 2003.

\_\_\_\_\_. A Tradição Viva In. **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. Brasília : UNESCO, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>>. Acessado em: 03 de novembro de 2018.

BAPTISTA, Mônica Correia. BELMIRO, Celia Abicalil. GALVÃO, Cristiene. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: DEBUS, Eliane. JULIANO, Dilma beatriz. BORTOLOTO, Nelita. (Orgs.). **Literatura Infantil e Juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Unisul, 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 2 de maio de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARGAS, Diego. Como é a mitologia iorubá? In: **Super Interessante**, Ed. Abril, Julho de 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/>. Acesso: 15 de fevereiro de 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: Bento, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida. CARVALHO, Silvia Pereira de. SILVA JÚNIOR, Hédio. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Instituto Avisa Lá, 2012.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro**: qual a cor dessa mistura? Estudos sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77233/000896364.pdf?sequence=1>. Acessado em: 12 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica e Secretaria da Educação Especial.

**Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012.** Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas>. Acesso em: 03 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: 2010.

CARDOSO, Cintia. **A branquitude na educação infantil:** um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42618&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1381>. Acesso em: 21 de junho de 2019.

CASTILHO, S. D. de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: novas perspectivas. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, p.103-113, 2004.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.

CHRISTENSEN, Pia. JAMES, Allison. (Orgs.) **Investigação com Crianças :** Perspectivas e Práticas. Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

CORSARO, William. **A sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773. set./dez. 2016.

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, Alejandro. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: **Historia del pensamiento social sobre la infancia.** Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2003. (P.p.86-102).

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Revista Iberic@l*, n. 2, 2012, p. 13-18.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

\_\_\_\_\_. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 191-210, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2010v28n1p191/17846>. Acesso em: 25 de junho de 2019.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-17.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 319 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós - Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/\(T\)%20Educadoras%20da%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20e%20o%20combate%20ao%20racismo%20-%20Lucimar%20Rosa%20Dias%20No%20fio%20do%20horizonte.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/(T)%20Educadoras%20da%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20e%20o%20combate%20ao%20racismo%20-%20Lucimar%20Rosa%20Dias%20No%20fio%20do%20horizonte.pdf).

\_\_\_\_\_. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial**: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil e relações raciais**: conquistas e desafios. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. CARDOSO, Cíntia. BARBOSA, Ândrea. Infâncias negras e resistências no ciberespaço. **Revista CEDUCE**. 2018, s/p. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA8\\_ID319\\_09042018192813.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA8_ID319_09042018192813.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de Literatura: Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2017/1590>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

FILHO, Altino José Martins. BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1496/1935>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012.

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!**. São Paulo: Ática, 2005.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. DEMARTINI, Zeilá de Brito Fabri. PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FRANÇA, Mary. FRANÇA, Eliardo. **Dia e noite**. São Paulo: Ática, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

\_\_\_\_\_. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-comos%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso: 20 Dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALO, Sandra Regina Pereira. **A presença da literatura afro-brasileira na escola**: uma proposta de intervenção para as aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape: Paraíba, 2015. Disponível em:



<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7656/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de Imagens do negro na literatura infantil brasileira: uma análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>. Acesso: 8 de abril de 2019.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1986.

HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro. BUENO, Winnie. **RE 494601**: O reconhecimento do racismo religioso? Disponível em: <http://www.jusdh.org.br/2019/04/04/re-494601-o-reconhecimento-do-racismo-religioso/>. Acesso em: 26 de junho de 2019.

JOVINO, Ione. Literatura Infanto -juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro - orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JUNQUEIRA, Sonia. **Poesia na varanda**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KALEKI. **Anansi, o velho sábio**. Ilustrações J. C. Götting; tradução R. F. Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pp 41-49, julho/ 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci\\_abs...tract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci_abs...tract&tlng=pt). Acesso em: 12 de abril de 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. São Paulo: Ática, 2007.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969.

LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010**: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011.

MARIOSIA, Gilmaria Santos. REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Estação Literária*. Londrina, v.8, parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

MARTINHAGO, Daiane Barreto. **As representações do negro na literatura infantil**: algumas leituras no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma: 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4768/1/Daiane%20Barreto%20Martinhago.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis**: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

MATOS, Camila Lopes Cravo. **As caçadas de Pedrinho através da teoria do efeito**: que pensam as crianças quanto às diferenças raciais? Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2012.

MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. **O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6186>. Acesso em: 13/05/2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do Outro Lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Dennis de. **Negro cidadão**: levante e lute pelos seus direitos. São Paulo: ECA/USP, 2012.

OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11\\_Verediane%20Cintia%20de%20Souza%20Oliveira.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Verediane%20Cintia%20de%20Souza%20Oliveira.pdf). Acesso em: 13/10/2017.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2003/maria\\_onoria\\_de\\_jesus\\_oliveira.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2003/maria_onoria_de_jesus_oliveira.pdf). Acesso em: 29/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6163>. Acesso em: 13/09/2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PERES, Fabiana Costa. MARINHEIRO, Edwylson de Lima. MOURA, Simone Moreira de. **A literatura infantil na formação da identidade da criança.** Revista Eletrônica Pró-docência. Londrina, v. 1, p.1-14, jan-jun. 2012.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, 2007, 17(38), 311-320.

QUEIROZ, Delcele M. **Quem são os negros? Classificação racial no Brasil:** aproximações e divergências. Texto apresentado na 24ª Reunião anual da ANPED, 2001.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. Tradução: Fátima Murad. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.40, nº 141, p 777-792, set/dez, 2010.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. **Construção da identidade étnico-racial:** o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040668.pdf>. Acesso em: 18/05/2018.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ler e brincar, tecer e cantar.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia JAMES, Allison. (Orgs.) **Investigação com Crianças** : Perspectivas e Práticas. Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

ROCHA, Edmar José da e ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 752-799, set./dez. 2007.

ROCHA, Ruth. **A menina que não era maluquinha e outras histórias**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ROSA, Sonia. **Histórias amareladas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2015. P. 18.

\_\_\_\_\_. **O menino de olhar apertadinho que enxergava longe**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **A lenda do Timbó**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/edinf\\_igualdade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf). Acesso em: 02/09/2018.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**: uma prática preventiva e educativa. Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez e Iolanda vives Peñalver; tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras?. In: FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo, v.26. 2005.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da Infância**. 2002. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)  
Acesso em: 08 de agosto de 2017.

SCARAVONATTI, Gihane. “**Boneca de pano é gente/sabugo de milho é gente**”; e **Tia Nastácia, seria gente? A disputa em torno da personagem lobatiana a partir de sua inserção nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3293098](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3293098). Acesso em: 20 de abril de 2019.

Silva, Flávia Carolina da. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=9518&idprograma=40001016001P0&anobase=2016&idtc=1253>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infanto-juvenil: escritoras negras contam outra história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012. Acesso em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11114/1/2012\\_LucileneCostaeSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11114/1/2012_LucileneCostaeSilva.pdf). Acesso em: 29/03/2019.

SILVA, Geranilde Costa e. **O uso da literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3414>. Acesso em: 08/08/2017.

SILVA JÚNIOR, Hédio, BENTO, Maria Aparecida Silva, CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo, Ceert, 2012.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.). **Memorial do Proler**: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. pp. 39-41.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia

Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 17 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. TRINIDAD, C.. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. Eventos Pedagógicos, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 6, nov. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2052>. Acesso em: 15 Jul. 2019.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09\\_venancio2.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_venancio2.pdf). Acesso em: 12/04/2018.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52): 79-83, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1364/1365>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**



Rubrica:

Rubrica:

Nós, Lucimar Rosa Dias, Débora Cristina Araujo, professoras doutoras da pós-graduação e Sara da Silva Pereira, aluna da pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, queremos solicitar aos senhores responsáveis, a autorização para que a criança sob sua responsabilidade participe da presente pesquisa intitulada **“A Literatura Infantil e a temática da cultura africana e afro-brasileira: com a palavra, as crianças”**. Este estudo busca compreender como crianças de quatro anos recebem a leitura de livros de literatura infantil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de uma pesquisa que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e, ao final, assine se estiver de acordo.

Agradecemos a sua colaboração!

A) O objetivo desta pesquisa é compreender como crianças de quatro anos recebem a leitura de livros de literatura infantil que tematizam a cultura africana e afro-brasileira.

B) Caso a criança sob sua responsabilidade participe da pesquisa, a mesma estará envolvida de forma direta, uma vez que, participará de rodas de leitura e de conversa, discussões, entrevistas e produção de atividades a respeito das leituras e contações de histórias sobre a temática supracitada, realizadas pela pesquisadora responsável pelo projeto.

C) Para tanto, a criança deverá comparecer nas datas marcadas, em sua sala de aula, na turma do Infantil 4 do Centro Municipal de Educação Infantil Sabiá-Laranjeira, localizado na Rua Joana Persegona Zen, 260 Bairro Borda do Campo,



município de São José dos Pinhais, para participar das leituras e contações de histórias, o que levará aproximadamente três meses.

D) A pesquisa, praticamente, não apresenta riscos. No entanto, sempre deve-se levar em consideração que –por tratar-se de histórias- nem todas demonstrarão o mesmo nível de apreciação, podendo, eventualmente, uma ou outra não gostar ou não se interessar.

E) Existe o risco mínimo de que a criança não queira participar da atividade, uma vez que essa prática envolvendo rodas de leitura e contação de histórias já acontece nos centros municipais de educação, fazendo parte da rotina dos mesmos. Contudo, as mesmas serão respeitadas em seu desejo de não se manifestarem publicamente.

F) Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para a melhoria do material de leitura oferecido às crianças desta faixa etária, através da inclusão de livros que retratem grupos que têm a presença marcante na cultura brasileira, mas que ainda estão à margem da produção literária infantil. Nem sempre você, ou a criança sob sua responsabilidade, serão diretamente beneficiados com os resultados da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico e melhoria das práticas pedagógicas.

G) As pesquisadoras Lucimar Rosa Dias e Sara da Silva Pereira, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas pelos telefones (41) 99764 4713, (41) 99663 5379, nos emails: sarabrownsummer@gmail.com e/ou lucimardias1966@gmail.com, e/ou sarabrownsummer@gmail.com ou ainda, com Lucimar, no endereço da Reitoria da UFPR, Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150, Curitiba – Paraná, para esclarecer eventuais dúvidas que os senhores responsáveis possam ter e fornecer-lhe as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

H) A participação da criança sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais que ele(a) faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

I) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, isto é, Lucimar Rosa Dias – orientadora da pesquisa. No

entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade da criança sob sua responsabilidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

J) O material obtido – entrevista, transcrição de falas da criança, imagens e textos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será devidamente destruído/descartado, ao término do estudo, ou seja, até a apresentação dos resultados.

K) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

L) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

M) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper participação da criança sobre minha responsabilidade, a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

---

Assinatura do Responsável Legal do Participante

---

**Lucimar Rosa Dias**  
Professora Orientadora e pesquisadora principal responsável pelo projeto

---

**Débora Cristina Araujo**

Professora Coorientadora e pesquisadora responsável pelo projeto

---

**Sara da Silva Pereira**

(Mestranda e pesquisadora responsável)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



Rubrica:

Rubrica:

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA

Nós, Lucimar Rosa Dias, professora doutora da pós-graduação e Sara da Silva Pereira, aluna da pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, queremos solicitar sua participação na presente pesquisa, intitulada “**A Literatura Infantil e a temática da cultura africana e afro-brasileira: com a palavra, as crianças**”. Este estudo busca compreender como crianças de quatro anos recepcionam a leitura de livros de literatura infantil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de uma pesquisa que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e, ao final, assine se estiver de acordo.

Agradecemos a sua colaboração!

A) O objetivo desta pesquisa é compreender como crianças de quatro anos recepcionam a leitura de livros de literatura infantil que tematizam a cultura africana e afro-brasileira.

B) Caso concorde em participar desta pesquisa, deve estar ciente que seu envolvimento se dará de forma direta, através de um questionário aberto a ser respondido por você e do acompanhamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora (rodas de leitura, rodas de conversa, discussões, entrevistas e produção de atividades acerca das leituras e contações de histórias de temática da cultura africana e afro-brasileira).

C) Para tanto, deverá consentir e acompanhar a pesquisadora nas datas marcadas, em sua sala de aula, na turma do Infantil 4 do Centro Municipal de Educação Infantil Sabiá-Laranjeira, localizado na Rua Joana Persegona Zen, 260,

Bairro Borda do Campo, município de São José dos Pinhais, o que levará aproximadamente três meses.

D) A pesquisa, praticamente, não apresenta riscos. No entanto, sempre deve-se levar em consideração que –por tratar-se de histórias- nem todos os envolvidos demonstrarão o mesmo nível de apreciação, podendo, eventualmente, um ou outro não gostar ou não se interessar.

E) Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para a melhoria do material de leitura oferecido às crianças desta faixa etária, através da inclusão de livros que retratem grupos que têm a presença marcante na cultura brasileira, mas que ainda estão à margem da produção literária infantil. Nem sempre você, ou a criança de sua sala de aula, serão diretamente beneficiadas com os resultados da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico e melhoria das práticas pedagógicas.

F) As pesquisadoras Lucimar Rosa Dias e Sara da Silva Pereira, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas pelos telefones (41) 99764 4713, (41) 99663 5379, nos emails: falarcomsarabrownsummer@gmail.com e/ou lucimardias1966@gmail.com, e/ou sarabrownsummer@gmail.com ou ainda, com Lucimar, no endereço da Reitoria da UFPR, Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150, Curitiba – Paraná, para esclarecer eventuais dúvidas que os senhores responsáveis possam ter e fornecer-lhe as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

G) Sua participação neste estudo é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

H) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, isto é, Lucimar Rosa Dias – orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que sua **identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

I) O material obtido – sua entrevista, transcrição de falas da criança, imagens e textos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será devidamente

destruído/descartado, ao término do estudo, ou seja, até a apresentação dos resultados.

J) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

K) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

L) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
**Lucimar Rosa Dias**  
Professora Orientadora e pesquisadora principal responsável pelo projeto

\_\_\_\_\_  
**Sara da Silva Pereira**  
(Mestranda e pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
**Débora Cristina Araujo**  
Professora Coorientadora e pesquisadora responsável pelo projeto

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



### A LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA TURMA

Pesquisadora: Sara da Silva Pereira

Orientadora: Lucimar Rosa Dias

Coorientadora: Débora Cristina de Araujo

1. Apresentação da entrevista e solicitação para gravar.
2. Como você gostaria de ser chamada ao longo desta pesquisa?
3. Como se autodeclara, de acordo com os padrões do IBGE?
4. Como se deu o processo de escolha, de forma que você ficasse responsável por esta turma?
5. Poderia contar como acontece o trabalho com a literatura nesta turma?
6. Como acontece a escolha dos livros para trabalhar com a literatura?
7. Você conhece algum livro de literatura infantil que aborde a temática da cultura africana e afro-brasileira? Se conhece, poderia citar?
8. Você já trabalhou em anos anteriores com livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira com crianças de 4 anos? Se já trabalhou, poderia nos contar como foi?
9. E neste ano, você já usou algum?
10. Na sua opinião, que tipo de reação as crianças apresentaram ao ouvirem a história?



## APÊNDICE D – CONVITE PARA OS FAMILIARES



## APÊNDICE E – QUADRO 1: CANTO DE LEITURA DA TURMA DO PRÉ A E INFANTIL 4 C

QUADRO 1: CANTO DA LEITURA DA TURMA PRÉ A E INF 4 C

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	O pintinho Binho e sua Turma	Livro de pano: não informado	Não	Animais	Não informado	Cafer Pillar Books, 2013
2	Pateta em: King Patetunga	Não informado	Pateta	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2013
3	Pateta nº 66	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
4	Minnie nº 63	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
5	Minnie nº 68	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
6	Minnie nº 65	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
7	Mickey em: a origem do futebol moderno	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
8	Pato Donald em: honra ao mérito	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
9	Almanaque do Pato Donald (2 volumes)	Não informado	Disney Comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril, 2016
10	Cebolinha em: Um plano infalível para o Capitão Feio	Não informado	Turma da Mônica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2016.
11	A dieta	Não informado	O reino das frutas: melancia	Normativo	Patricia Amorim	Santa Catarina: Vale das Letras
12	Soberba que vira fumaça	Não informado	Carros: uma aventura em alta velocidade	Personagem de filme.	Roberto Belli	Brasileitura
13	João e o pé de feijão	Não informado	Clássicos adoráveis	Clássico	Roberto Belli (adaptação)	Brasileitura
14	Aladim	Não informado	Clássicos de Sempre	Clássico	Roberto Belli (adaptação)	Brasileitura
15	A anunciação	Não informado	Tempo de Natal	Religioso	Não informado	W. Buch

16	O nascimento de Jesus	Não informado	Tempo de Natal	Religioso	Não informado	W. Buch
17	O caminho secreto	Weverson Lopes Noia	Gatonço e gatonça	Normativo	Deuzemar Costa Noia	Skalla
18	Amigas para sempre	Não informado	Winx club	Personagem de filme	Dario Romoli (tradução)	Todolivro, 2014
19	O flautista de Hamelin	Não informado	Clássicos de Sempre	Clássico	Roberto Belli (adaptação)	Brasileitura
20	Simbad, o marujo	Não informado	Clássicos de Sempre	Clássico	Roberto Belli (adaptação)	Brasileitura
21	Ali Babá e os 40 ladrões	Não informado	Clássicos de Sempre	Clássico	Roberto Belli (adaptação)	Brasileitura
22	Pinóquio	Não informado	Classic Stars	Clássico	Carlos Collodi	Todolivro
23	A girafa que cocoricava	Jonathan Lambert	Não informado	Literatura (livro com dobraduras)	Keith Faulkner, tradução de Iran de Souza	São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001
24	Que mistério!	Eliardo França	Os Pingos	Literatura	Mary França e Eliardo França	São Paulo: Ática, 2000.
25	João e o pé de feijão	Fabiana Salomão	Marcha Criança caligrafia	Didático	Não informado	São Paulo: Scipione, 2016.
26	As aventuras de Abaré	Robert Weigand		Literatura	Juliana Schrodén	São Paulo: FTD, 2012.
27	Barbie em: vida de sereia	Não informado	Barbie	Personagem de filme	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
28	Gino Girino	Alexandre Alves e Ronaldo Lopes	Não informado	Literatura	Milton Célio de Oliveira Filho e Theo de Oliveira	São Paulo: Globo, 2011.
29	Caixa de Surpresa	Cláudia Ramos	Só imagem	Literatura (livro de imagem)	Cláudia Ramos	São Paulo: Global, 2003.
30	O joelho Juvenal	Ziraldo	Corpim	Literatura	Ziraldo	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
31	A bola de praia do kipper	Mick Inkpen	Não informado	Literatura	Mick Inkpen	São Paulo: Fundamento educacional, 2010.
32	Um superamigo	Michio	Não informado	Literatura	Nair de Medeiros Barbosa	São Paulo: FTD, 1997.
33	Poesia é fruta doce e gostosa	Crisitna Biazetto	Série Arca de Noé	Literatura: poesia	Eliás José	São Paulo: FTD, 2006.
34	Onde está minha tiara?	Não informado	Disney Princesa	Personagem de filme	Não informado	São Paulo: Melhoramentos, 2011.

35	Em cima daquela serra	Yara kono	Coleção Itaú	Literatura	Eucanaã Ferraz	São Paulo: 3Companhia das Letrinhas, 2013.
36	O guerreiro	Eliardo França	Não informado	Literatura	Mary França	Minas Gerais: Mary e Eliardo Editora, 2012.
37	Coral dos Bichos	Jotah	Não informado	Literatura	Tatiana Belinki	São Paulo: FTD, 2000.
38	Essa rua é nossa: aprendendo a conviver no espaço público	Ivan Zigg	Valores	Educativo	Beatriz Meirelles	São Paulo: Scipione, 2005.
39	Vidinha boa	Michaël Derullieux	Série e Arca de Noé	Literatura	Véronique Caplain, tradução Ruth Rocha	São Paulo: FTD, 2006.
40	Cinderela	Maurício de Sousa	Clássicos ilustrados	Conto de fada	Maurício de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa Editora, 2008
41	Quem tem medo de dragão?	Jean-Noël Rochut	Quem tem medo	Literatura	Fanny Joly, tradução de Monica Stahel e Irami B. Silva	São Paulo: Scipione, 2011.
42	Espiando o oceano	Luna Lockheart	Não informado	Animais	Charles Reasoner	São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE F – QUADRO 2: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA-TURMA DO DO PRÉ A E INFANTIL 4 C

QUADRO 2: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA-TURMA PRÉ A E INF 4 C

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	O jornal	Patricia Auerbach	Não tem	Literatura (livro imagem)	Patricia Auerbach	São Paulo: Brinque book, 2012.
2	O mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	O mundinho	Literatura	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	São Paulo: DCL, 2008.
3	Tenho medo, mas dou um jeito	Walter Ono	Série Os medos que eu tenho	Literatura	Ruth Rocha e Dora Lorch	São Paulo: Moderna, 2009.
4	Rápido como um gafanhoto	Don Wood		Literatura	Audrey wood	São Paulo: Brinque-Book, 2007
5	A infância da Bruxa Onilda	Roser Capdevila	Novas Histórias da bruxa Onilda	Literatura	Enric Larreula, tradução de Irami B. Silva	São Paulo: Scipione, 2002
6	O ratinho e a casa	Monique Félix	Série Ratinho	Literatura (livro álbum)	Monique Félix	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
7	A girafa sem sono	Michele Iacocca		Literatura	Liliana Iacocca	São Paulo: Ática, 2015.
8	Tem umas coisas que eu gosto	Walter Ono	Série As coisas que eu gosto	Literatura	Ruth Rocha e Dora Lorch	São Paulo: Moderna, 2009.
9	Beatrice não quer	Lynn Munsinger	Não tem	Literatura	Laura Numeroff	São Paulo: Fundamento educacional, 2011.
10	A roupa do rei	Eliardo França	Não tem	Literatura	Mary França	São Paulo: Global, 2012.
11	O caso dos ovos	Luís camargo	Série Lagarta Pintada	Literatura	Tatiana Belinky	São Paulo: Ática, 2008.
12	Dorme menino, dorme	July Macuada	Itaú	Literatura	Laura Herrera, tradução de Cecilia Guida	São Paulo: livros da Matriz, 2015.
13	Maria que ria	Rosinha	Não tem	Literatura	Rosinha	São Paulo: Araguaia, 2013.
14	O menino e o peixinho	Mariângela Haddad	Histórias do Coração	Literatura (livro de imagem)	Sonia Junqueira	Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
15	O pescador e o peixinho	Young Angels	As incríveis fábulas de Esopo	Clássicos	Nandika Chand (adaptação), tradução de Rita Lisboa	Belo Horizonte: Cedec, 2013.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE G – QUADRO 3: CANTO DA LEITURA DA TURMA PRÉ B E C

QUADRO 3: CANTO DA LEITURA DA TURMA PRÉ B e C

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	Os dez amigos	Ziraldo Alves Pinto	Coleção Corpim	Literatura	Ziraldo Alves Pinto	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
2	Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.	Pat Ludlow	Não	Literatura	Arden Druce, tradução: Gilda de Aquino	São Paulo: Brinque-Book, 2007.
3	Não Vou Dormir	Orlando Pedroso	Não	Literatura	Christiane Gribel	Editora Global
4	Um amor de confusão	Dulce Rangel	Coleção Girassol	Literatura	Dulce Rangel	São Paulo: Moderna, 2014.
5	O sapato que Miava	Ivan Zigg	Coleção Primeiras Histórias	Literatura	Sylvia Orthof	São Paulo: FTD, 2007
6	O vestido da centopeia	Alberto López	Série Lagarta Pintada	Literatura	Bonifácio Caldas	São Paulo: Ática, 2010
7	A chuarada	Tati Rivoire	Coleção Vamos Ler	Literatura	Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança	São Paulo: FTD, 2006
8	A casa Sonolenta	Don Wood	Coleção Abracadabra	Literatura	Audrey Wood, tradução: Gisela Maria Padovan	São Paulo: Ática, 1999
9	Rápido como um gafanhoto	Don Wood	Não	Literatura	Audrey Wood: Gilda de Aquino	São Paulo: Brinque-Book, 2007
10	Vidinha Boa	Michaël Derullieux	Série Arca de Noé	Literatura	Véronique Caplain, tradução Ruth Rocha	São Paulo, FTD, 2006
11	Sapo comilão	Fernando Vilela	Não	Literatura	Stela Barbieri	São Paulo: Editora DCL, 2012
12	Mariana do Contra	Fido Nesti	Série Acalanto	Literatura	Rose Sordi	São Paulo: FTD, 2005
13	O que o trem tem?	Cláudio Martins	Coleção de Fio a pavo	Literatura	Cláudio Martins	Curitiba: Positivo, 2009
14	Flofi, a nuvem teimosa	Theo Siqueira	Não	Normativo	Denise Ruiz	São Paulo: Evoluir, 2007
15	O mundo Inteiro	Marla Frazee	Coleção Itaú	Literatura	Liz Garton Scanlon,	São Paulo: Paz e Terra, 2003

16	Branca de neve e as sete versões	Bruna Assis Brasil	Coleção a Literatura Fábrica de Fabulas	José Roberto Torero e Macus Aurelios Pimenta	Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.	
17	Beto, o carneiro	Jean- Claude R. Alphen	Coleção Batutinha	Literatura	Ana Maria Machada	São Paulo: Moderna, 2010.
18	Douglas quer um abraço	David Melling	Não	Literatura	David Melling, tradução: Lenice Bueno	São Paulo: Salamandra, 2013
19	A borboleta que queria ser linda	Não tem	Coleção Sentimentos	Animais	Roberto Belli	Santa Catarina: Todolivro, 2008
20	Os dez amigos	Ziraldo Alves Pinto	Coleção Corpim	Literatura	Ziraldo Alves Pinto	São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO



## APÊNDICE H – QUADRO 4: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA-TURMA PRÉS B E C

QUADRO 4: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA-TURMA PRÉS B e C

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ANO
1	Scooby-Doo em o fantasma no quintal	Não tem	Não tem	Personagens de filmes	Tradução: Ruth Marschalek	Todo Livro
2	Chapeuzinho Vermelho	Não tem	Clássicos inesquecíveis	Clássicos	Não informado	Edições Sabidas
3	Parque	Edições Sabidas	Vamos nos divertir	Normativo	Clarisse Luiza Spengler e Rita de Castro Pimpão de Amaral	Edições Sabidas
4	Papai (2)	Philippe Corentin	Não tem	Literatura	Philippe Corentin, Tradução de Cássia Silveira.	São Paulo: Cosac Naify, 2014.
5	Pocahontas em: Os segredos de Miko	Não tem	Série Pelúcia.	Personagem de filme	Tradução: Maria Aparecida Baptista.	São Paulo: Manole LTDA, 1997.
6	Pinóquio/ Branca de Neve e os sete anões.	Não tem	Coleção Doçura	Clássico	Não informado	Editora Ideel LTDA.
7	A galinha dos ovos de ouro/ A bela adormecida/ Rapunzel.	Não tem	Coleção Doçura	Clássico	Não informado	Editora Ideel LTDA.
8	Aladim e a lâmpada maravilhosa/ Ali-Babá e os 40 ladrões	Não tem	Coleção Doçura	Clássico	Não informado	Editora Ideel LTDA.
9	O patinho feio	Isawa/ Hijikata	Coleção Figurama	Clássico	Tradução: Elza Nascimento Alves	Rio de Janeiro: Record, 1966
10	Os três Porquinhos	Isawa/ Hijikata	Coleção Figurama	Literatura	Tradução: Elza Nascimento Alves	Rio de Janeiro: Record, 1966
11	Pequeno Polegar	Isawa/ Hijikata	Coleção Figurama	Literatura	Tradução: Elza Nascimento Alves	Rio de Janeiro: Record, 1966
12	O guerreiro	Eliardo França	Não tem	Literário	Mery França	São Paulo: Global, 2012
	Cemitério sem	Cláudio Martins	Coleção Ai,	Literário	Cláudio	São Paulo: FTD,

14	Amigos do Peito	Eva Furnari	Não tem	Literário	Cláudio Thebas	São Paulo: Formato Editorial, 2009
15	Não Confunda	Eva Furnari	Miolo Mole	Literário	Eva Furnari	São Paulo: Moderna, 2011
16	Meninos de Verdade	Manuela Olten	Não tem	Literário	Manuela Olten, tradução Hedi Gnädinger	São Paulo: Saber e Ler, 2013
17	O coração de Papai está fora de compasso	Verena Ballhaus	Igualdade na diferença	Normativo	Franz- Joseph Huainigg, tradução e Adaptação: Sâmia Rios	São Paulo: Scipione, 2009
18	Minha avó tem Alzheimer	Verena Ballhaus	Igualdade na diferença	Normativo	Dagmar H. Mueller, tradução e adaptação: Sâmia Rios	São Paulo: Scipione, 2006
19	Meus Pés são a cadeira de rodas	Verena Ballhaus	Igualdade na diferença	Normativo	Franz- Joseph Huainigg, tradução e Adaptação: Dennis Barbosa	São Paulo: Scipione, 2005

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE I – QUADRO 5: CANTO DE LEITURA- TURMA DO INFANTIL 4 A E B

QUADRO 5: CANTO DE LEITURA- TURMA DO INFANTIL 4 A E B

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ ANO
1	O pássaro sem cor	Pierre Trabbold	Não TEM	Normativo	Luís Norberto Pascoal	Grafiar Gráfica e Editora do Lar Anália Franco de São Miguel, 2017.
2	O vestido Azul	Pandora Estúdio.	Não TEM	Normativo	Sandra Aymone	Grafiar Gráfica e Editora do Lar Anália Franco de São Miguel, 2017.
3	Celeste, a estrela do mar	Belli Studio	As aventuras dos seres do Mar.	Animais	Roberto Belli	TodoLivro LTDA.
4	Tati, a tartaruga.	Edições Sabida	Amigos do Mar	Animais	Melissa Probst Stamm	Blumenau: Edições Sabida
5	O Aniversário do Tico	Não	Coleção Coelho Divertidos	Animais	W. Buch	Não informado
6	Cinderela	Editora Vale das Letras	Coleção Princesas 3D	Clássicos	Patricia Amorim	Blumenau: Editora Vale das Letras LTDA.
7	A pequena Sereia	Belli Studio	Clássicos Stars	Clássicos	Cristina Marques	TodoLivro LTDA
8	Golfinhos Brincalhões	Belli Studio	As aventuras dos Seres do Mar	Animais	Roberto Belli	TodoLivro LTDA
9	Branca de Neve	Belli Studio	Clássicos Adoráveis	Clássicos	Cristina Marques	TodoLivro LTDA
10	Scooby-Doo em O mistério das rosquinhas	Não tem	Não tem	Personagem de filmes	Tradução: Ruth Marschalek	TodoLivro LTDA
11	Meus Amigos do rio	Phillippe Salembier	Aventura com os	Animais	Tradução: Selma	Bélgica: Editions

12	A bela e a Fera	Não tem	Clássicos Eternos	Clássicos	W. Buch	Não informado
13	Peter Pan	Adriana Da Silva, Darlison Amorim, Jaison R. Carvalho, Juliano Quintino e Marcos Gonçalves	Clássicos Encantados	Clássicos	Nana Toledo	Editora Rideel
14	João e o Pé de Feijão	Belli Studio	Clássicos Adoráveis	Clássicos	Adaptação: Roberto Belli	TodoLivro LTDA
15	A Criação	Adriana Da Silva, Jaison R. Carvalho, e Marcos Gonçalves	As mais belas histórias da Bíblia	Religioso	Cristina Klein	Editora Rideel.
16	José	Jo Parry	Histórias Bíblicas	Religioso	Não informado	São Paulo: Ciranda Cultural, 2016
17	H, I, J	Ilderaldo Simões	Coleção cada letra uma história	Normativo	Maria Luísa Amorim	Belo Horizonte: Editora FAPI, 2005
18	A Água e a Vida	Edu A. Engel	Coleção Juca Brasileiro	Normativo	Patricia Engel Secco, Adaptação: Lili Tedde	Editora Boa Companhia, 2007
19	A cigarra e a Formiga	Jaison R. Carvalho, Fábio Zimmermann e Jhonat A. Shnaid.	Clássicos para sempre	Clássicos	Eduardo Starke	Editora Rideel.
20	Therr Bears os the Pacific Northwest	Jeremiah Trammell	Não tem	Animais (inglês)	Marcia And Richard Vaughan	Province Guangdong: Manufactured in China, 2014
21	João e Maria	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014

<b>22</b>	<b>O Patinho Feio</b>	<b>Lie Kobayashi</b>	<b>A.</b>	<b>Não tem</b>	<b>Clássicos</b>	<b>Não informado</b>	<b>Ciranda Cultural, 2014</b>
<b>23</b>	O mágico de Oz	Lie Kobayashi	A.	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
<b>24</b>	João e o pé de Feijão	Lie Kobayashi	A.	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
<b>25</b>	A bela Adormecida	Lie Kobayashi	A.	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
<b>26</b>	Chapeuzinho Vermelho	Lie Kobayashi	A.	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
<b>27</b>	O Gato de Botas	Lie Kobayashi	A.	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
<b>28</b>	Pinóquio (2)	Lie Kobayashi	A.	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
<b>29</b>	A Lebre e a Tartaruga	Não tem		Coleção Clássicos Ilustrados	Clássicos	Não informado	Blumenau: TodoLivro
<b>30</b>	30 Histórias para Dormir	Não tem		Não tem	Clássicos	Não informado	Culturama

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE J – QUADRO 6: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA - INFANTIL 4 A E B

QUADRO 6: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA - INFANTIL 4 A E B

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ANO	
1	Mickey em tudo isto acontecerá ontem! Parte final	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2016
2	Mickey em o Ratoeiro Solitário	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2013
3	Minnie nº 67	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2016
4	Minnie nº 57	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2016
5	Minnie nº 30	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2013
6	Zé Carioca em O Zécultivo	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2016
7	Zé Carioca em Morcego Verde & Mulher-Gatinha	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2016
8	Pato Donald em Honra ao Mérito	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2016
9	Pateta nº 39	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2014
10	Pateta nº 67	Não informado	Disney comics	Gibi	Walt Disney	São Paulo: Editora Abril,	2013
11	Quem Canta seus males espanta 2	Daniel Rampazo	Não tem	Literatura (canções e parlendas)	Theodora Maria Mendes de Almeida	São Paulo: Editora Caramelo,	2000
12	Quem Canta Seus males espanta	Soraia Kajiwara	Não tem	Literatura (canções e parlendas)	Theodora Maria Mendes de Almeida	São Paulo: Editora Caramelo,	2000
13	Curto e longo, alto e Baixo	Ian Escott	Não tem	Normativo	Ian Escott	China: Musketeer Books LTDA.	
14	Comecinho, 4 histórias para quem começou a ler	Eduardo Rocha	Não tem	Literatura	Ruth Rocha	São Paulo: Editora Melhores	

15	Um menino Genial	Maria Isabel	Não tem	Normativo	Keyla Ferrari	Fundação Educar Dpaschoal.
		Vaz Guimarães				
16	Almanaque Turma da Monica	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2009
17	Cascão em um natal encubado	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2013.
18	Cebolinha nº 31	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2012
19	Cebolinha nº 35	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2012
20	Cebolinha nº 84	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2013
21	Cebolinha nº 116	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2009
22	Magali nº 67	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2012
23	Magali nº 97	Mauricio de Sousa	Turma da Monica	Gibi	Mauricio de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa, 2015
24	Juliana pra lá de bacana	Estúdio Pandora	Não tem	Normativo	Cláudia Cotes	Fundação Educar Dpaschoal
25	Com Licença, aprendendo sobre convivência	Mike Gordon	Não tem	Normativo	Brian Moses e Mike Gordon, Tradução e Adaptação: Neide Nogueira	São Paulo: Scipione, 1999.
26	Flofi a nuvem Teimosa	Theo Siqueira	Não tem	Normativo	Denise Ruiz	São Paulo: Evoluir Cultural, 2007
27	A vaca Fotografa	Jean-Claude E. Alphen	Não tem	Literatura	Adriano Messias	Curitiba: Positivo, 2015.
28	Papai	Não tem	Coleção Itaú	Literatura	Philippe Coretin, Tradução: Cássia Silveira	São Paulo, Cosac Naify, 2008.
29	Formas e Padrões na natureza	Não tem	Não tem	Normativo	Tradução: Fabio Weintraub	São Paulo: Comboio da Corda, 2012



30	É Assim	Paloma Valdivia	Não tem	Literatura	Paloma Valdivia	São Paulo: Editora UDP, 2010.
31	Quem tem medo de tempestade	Não tem	Não tem	Literatura	Fanny Jolyjean, Noël Rochut, tradução: Monica Stahel e Irami B. Silva.	São Paulo: Diarte Editora e Comercial de Livros.
32	Aparecida, esquecida	Andréa Vilela	Não	Literatura	Therezinha Casasanta	Belo Horizonte: Editora Lê LTDA.
33	Um jeito bom de Brincar		Não	Literatura	Elias José	FTD
34	Brinquedos Cantados	Romont Willy	Não	Literatura	Mônica Simas/ Vera Lúcia Dias	São Paulo: Callis Editora LTDA, 1968
35	O paradeiro do padeiro	Suzete Armani	Não	Literatura (conto)	Marco Miranda	São Paulo: Elementar, 2010
36	Selou e Maya	Lara Emaná e Maria Pascual de la Torre	Coleção Itau	Literatura	Lara Emaná e Maria Pascual de la Torre, tradução: Graziela R. S. Costa Pinto	São Paulo: Edições SM, 2016
37	Quem tem medo de Dizer não	Mariana Massarani	Série quem tem medo	Literatura	Ruth Rocha	São Paulo: Salamandra, 2012
38	Uma História com Mil Macacos (Aparecem pessoas ao longo da trama)negras	Cláudio Martins	Série Vou te contar	Literatura	Ruth Rocha	São Paulo: Salamandra, 2009
39	Minha avó tem Alzheimer	Verena Ballhaus	Coleção igualdade na diferença	Normativo	Dagmar H. Mueller	São Paulo: Scipione, 2006
40	Camilão, o comilão	Cláudio Martins	Coleção Batutinha	Literatura	Ana Maria Machado	São Paulo: Moderna, 2011
41	Eu te disse	Taro Gomi	Não tem	Literatura	Taro Gomi	São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2013
42	Brinquedos Falantes	Sandra Aymone	Não tem	Literatura	Gilda Figueiredo Padilla	São Paulo: Ática, 2011
43	Cadê o Sol	Romont Willy	Não tem	Literatura	Vera Lúcia Dias	São Paulo: Edições MMM, 2013.
44	Rápido como um gafanhoto	Don Wood	Não tem	Literatura	Audrey Wood, tradução Gilda de	São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2007

45	As aventuras de Michele Bamolina	Michele lacocca	Não tem	Literatura (Livro álbum)	Michele lacocca	São Paulo: Àtica, 2006
46	Mania de Explicação	Mariana Massarani	Não tem	Literatura	Adriano Falcão	São Paulo: Salamandra, 2013.
47	Você pertence a nossa família	Verena Ballhaus	Coleção Igualdade na Diferença	Normativo	Franz-Joseph Huaing, tradução e adaptação Sâmia Rios.	São Paulo: Scipione, 2008.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

**APÊNDICE K – QUADRO 7: LIVROS QUE COMPÕEM O CANTO DE LEITURA – INFANTIL**

**3 A**

**QUADRO 7: LIVROS QUE COMPÕEM O CANTO DE LEITURA – INFANTIL 3 A**

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ANO
1	Scooby-doo em o mistério das rosquinhas	Não tem	Não	Personagem de filme	Não informado	Não informado
2	LoneyTunes em Papa-léguas e coiole em tiro ao alvo	Não tem	Não	Gibi	Tradução: RuPh Marschalek	Todo Livro, 2014
3	A lebre e a tartaruga	Não tem	Fábulas que Ensinam	Clássicos	Adaptação Roberto Belli	Todo Livro
4	O segredo de brilho solitário	Não tem	Carros uma aventura em alta velocidade	Personagem de filme	Adaptação Roberto Belli	Todo Livro
5	O resgate da autoconfiança	Não tem	Carros uma aventura em alta velocidade	Personagem de filme	Adaptação Roberto Belli	Todo Livro
6	Um sucesso Reluzente	Não tem	Carr os uma aventura em alta velocidade	Personagem de filme	Adaptação Roberto Belli	Todo Livro
7	A raposa e o galo	Não tem	Col eção Fábulas inesquecíveis	Clássico	Adaptação de La Fontaine/ Roberto Belli	Todo Livro
8	O patinho Feio	Lie A. kobaishi	Não	Clássico	Não informado	Editora Ciranda Cultural, 2014
9	Cinderela	Não tem	Coleção contos Clássicos	Clássico	Não informado	Culturama
10	Fadas encantadas	Vanessa Alexandre	Não	Normativo	Não informado	Culturama, 2015

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE L – QUADRO 8: LIVROS QUE COMPÕEM O CANTO DE LEITURA – INFANTIL 3 A

QUADRO 8: LIVROS DO ARMARIO DA PROFESSORA DA TURMA DO INFANTIL 3 A

LIVRO		ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	Será que vai doer	Walter Ono	Série os Medos que eu tenho	Literatura	Ruth Rocha em coautoria com Dora Lorch	São Paulo: Moderna, 2009
2	Pé de sapo e sapato de pato	Graça Lima	Não	Literatura	Bartolomeu Campos de Queiróz	São Paulo: Editora do Brasil, 2009
3	Lino	André Neves	Não	Literatura	André Neves	São Paulo: Callis, 2011
4	Hora de Dormir	Trace Moroney	As coisas que eu amo	Literatura	Trace Moroney	Ciranda Cultural, 2013
5	Amora	Flávio Fargas	Coleção História à Vista!	Literatura (livro álbum)	Sonia Junqueira	Curitiba: Positivo, 2009
6	O menino que tinha rabo de cachorro	Michele Iacocca	Não tem	Literatura	Mauricio Veneza	São Paulo: Editora do Brasil, 2001
7	Dia de Sol na fazenda	Bia Villela	Coleção de Fio a Pavio	Literatura	Bia Villela	Curitiba: Positivo, 2008
8	Poesia, Fruta doce e gostosa	Cristina Biazetto	Série Arca de Noé	Literatura	Elias José	São Paulo: FTD, 2006
9	Quem soltou o Pum?	José Carlos Lollo	Não tem	Literatura	Blandina Franco	São Paulo: Claro Enigma, 2013
10	O rei bigodeira e sua Bandeira	Dom Wood	Abracadabra	Literatura	Audrey Wood, tradução Gisela Maria Padovan	São Paulo: Ática, 1996
11	Avental que o vento leva	Barquinho de papel	Helena Alexandrino	Literatura	Ana Maria Machado	São Paulo, Ática, 2012
12	Meus Porquinhos	Dom Wood	Abracadabra	Literatura	Audrey Wood, tradução de Gisela Maria Padovan	São Paulo: Ática, 1999
13	Casulos	André Neves		Literatura (livro álbum)	André Neves	São Paulo: Global, 2007
14	A Zeropeia	Bia Salgueiro		Literatura	Herbert José de Souza (Betinho)	Rio de Janeiro: Salamandra, 2009
15	“Por que proteger a natureza? Aprendendo sobre meio ambiente”	Mike Gordon	Coleção Valores	Normativo	Jen Green, tradução: Laura Bacellar	São Paulo: Sipione, 2004

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE M – QUADRO 9: LIVROS DO CANTINHO DA LEITURA DA INFANTIL

### 3 B.

QUADRO 9: LIVROS DO CANTINHO DA LEITURA DA INFANTIL 3 B

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	A maior de todas as vitórias	Belli Studio	Carros, uma aventura em alta velocidade	Personagens de filme	Não informado	Todo livro LTDA
2	A bela e a fera	Belli Studio	Clássicos Adoráveis	Clássicos	Cristina Marques	Todo livro Ltda
3	História das motos	Borm'art	Super motos	Personagens de filme	Clécia A. Bucheitz	Borm'Art
4	Kawasaki Ninja	Borm'art	Super motos	Personagens de filme	Clécia A. Bucheitz	Borm'Art
5	Dormir Fora De casa	Orlando	Série Acalanto	Literatura	Ron aldo Simões Coelho	São Paulo: FTD, 2007
6	O mundo Inteiro	Maria Frazee	Coleção Itaú	Literatura	Liz Garton Scanlon e Marla Fraezee	São Paulo: Paz e terra, 2013
7	Poeminhas da terra	Tatiana Mões	Coleção Itaú	Literatura	Márcia Leite	São Paulo: Editora Pulo de Gato, 2016
8	Selou e Maya	Não informado	Coleção Itaú	Literatura	Lara Eman e Maria Pascual de la Torre, tradução: Graziela R. S. Costa Pinto	São Paulo: Edições SM, 2016
9	E o Dente ainda Dói	Ana Terra	Coleção Itaú	Literatura	Ana Terra	São Paulo: Editora DCL, 2012
10	Princesa Arabela, Mimada que só ela!	Mylo Freeman	Não tem	Literatura	Mylo Freeman, tradução: Ruth Salles	São Paulo: Àtica, 2008

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE N – QUADRO 10: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA – INFANTIL 3 B

QUADRO 10: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA – INFANTIL 3 B

LIVRO		ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	Comida de Dinossauro	Não tem	Não	Animais	Annie Kubler, tradução: Carolina Caires	São Paulo: Ciranda Cultural, 2010
2	A menina e o vira lata	Danilo Marques	Não	Literatura	Luiz Francisco Silva	São Paulo: Scortecci, 2014
3	Papai	Philippe Coretin	Coleção Itaú	Literatura	Philippe Coretin, Tradução: Cássia Silveira	São Paulo, Cosac Naify, 2008.
4	Lino	André Neves	Coleção Itaú	Literatura	André Neves	São Paulo: Callis, 2011
5	O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.	Don Wood	Coleção Itaú	Literatura	Audrey Wood, tradução: Gilda de Aquino	São Paulo: Brinque-Book, 2012.
6	Poesia na varanda	Flávio Fargas	Coleção Itaú	Literatura	Sonia Junqueira	Belo Horizonte: Autência Editora, 2012
7	A gente não Pode	Ana Raquel	Não tem	Literatura	Anna Claudia Ramos	São Paulo: DCL, 2003
8	Tatu Balão	Simone Matias	Coleção Itaú	Literatura	Sônia Barros	Belo Horizonte: Aletria, 2014
9	Bruxa Salomé	Don Wood	Não tem	Literatura	Audrey Wood	São Paulo: Ática, 1999
10	Um Tanto Perdida	Chris Haughton	Não tem	Literatura	Chris Haughton, tradução: Lavínia Fávera	São Paulo: Abril Educação, 2014.
11	Não!	Marta Altés	Não tem	Literatura	Marta Altés, tradução: Gilda de Aquino.	São Paulo: Escarlata, 2013.
12	Arthur Faz arte	Patrick McDonnell	Não tem	Literatura	Patrick McDonnell, Tradução: Fabiana Werneck Barcinski e Marcos Brias.	São Paulo: Girafinha, 2007.

<b>13</b>	<b>Não me Esqueças</b>	<b>Michael Broad</b>	<b>Não tem</b>	<b>Literatura</b>	<b>Michael Broad</b>	<b>São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2011.</b>
<b>14</b>	Pe-legrino & Pe-trônio	Ziraldo	Não tem	Normativo	Ziraldo	São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008
<b>15</b>	Almanaque dos sentidos	Maria Wernicke.	Não tem	Não identificado	Carla Caruso	São Paulo: Moderna, 2009.
<b>16</b>	Nós Falamos com as mãos	Franz-Joseph Huainigg	Coleção igualdade na diferença	Normativo	Franz-Joseph Huainigg, tradução e adaptação: Sâmia Rios	São Paulo: Scipione, 2006.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO



## APÊNDICE O – QUADRO 11: LIVROS DO CANTINHO DA LEITURA DO INFANTIL

### 2 A

QUADRO 11: LIVROS DO CANTINHO DA LEITURA DO INFANTIL 2A

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ANO
1	Peppa e a festa do Pijama	Não tem	Não tem	Personagens de filme	Mark Baker e Neville Astley, tradução: Maria Amália Camargo.	São Paulo: Salamandra, 2014.
2	O resgate da auto confiança	Belli Studio	Carros	Normativo	Roberto Belli	TODOLIVRO LTDA
3	O Patinho feio	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássico	Não informado	Ciranda Cultural, 2014
4	O mágico de Oz (2)	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássico	Não informado	Ciranda Cultural, 2014

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE P – QUADRO 12: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA – INFANTIL 2A

QUADRO 12: LIVROS DO ARMÁRIO DA PROFESSORA – INFANTIL 2A

LIVRO		ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ANO
1	A turma dos números	Simone Bellusci Cavalcante	Não	Didático	Aurélio de Oliveira	São Paulo: Quinteto Editorial, 1997
2	O Pavão e a Água	Young Angels	Não	Normativo	Shefali Kaushik	Belo Horizonte: Cedec Internacional LDT
3	O Soninho do Bebê	Trace Moroney	O soninho do Bebê	Literatura	Trace Moroney	Blumenau: Editora Vale das Letras Ltda.
4	O grande rabanete	Claudius	Não	Literatura	Tatiana Belinky	São Paulo: Moderna, 2002
5	Macaquinho	Eva Furnari	Não	Literatura	Ronaldo Simões Coelho	São Paulo: FTD, 2011.
6	Bruxa, Bruxa, venha a minha festa	Pat Ludlow	Não	Literatura	Arden Druce, tradução: Gilda de Aquino.	São Paulo: Brinque-Book, 1995.
7	Alô, Mamãe	Joëlle Tournalonias	Não	Literatura	Alice Horn, Tradução: Heloisa Prieto	São Paulo: FDT, 2013
8	Pra que Serve uma barriga tão grande?	Ivan Zigg	Não	Literatura	RosaAmanda Strausz	São Paulo: FDT, 2003.
9	Maria vai com as outras.	Sylvia Orthof	Não	Literatura	Sylvia Orthof	São Paulo: Ática, 2008.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE Q – QUADRO 13: LIVROS DA SALA DO INFANTIL 1 (SEM CANTO DE LEITURA)

QUADRO 13: LIVROS DA SALA DO INFANTIL 1 (sem canto de leitura)

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	A casa dos beijinhos	Claudia Belinsky	Não	Literatura (livro de imagem e texturas)	Claudia Belinsky, tradução de Amelinha Nogueira	São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.
2	O elefante que caiu do céu	A. Cezar Boamorte	Imaginação	Didático	Adriana Gumz	Curitiba, 1998
3	Tiçã, o Saci camisa doze	Márcia Széliga	Folclore Brasileiro	Não identificado	Hardy Guedes	Curitiba: HGF, 1999.
4	A Bela Adormecida	Não tem	Paraíso da criança	Normativo	Honorino Ângelo Demarchi (adaptação)	Edelbra
5	O Patinho Feio (letra bastão)	Lie A Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural
6	João e o pé de feijão	Lie A Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultural
7	Hora do banho	Não tem	Gubble Guppies	Normativo	Não informado	Ciranda Cultural, 2016
8	Coisas que eu já sei fazer	Não tem	Moranguiho Baby	Normativo	Não informado	Ciranda Cultural, 2013
9	Cinderela	Não tem	Clássicos de Ouro	Clássicos	Não informado	Brasileitura
10	Amor de princesa	Não tem	Princesas	Clássico	Disney, tradução Dulce grisolia	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
11	A assembleia dos ratos	Não tem	Super Fábulas	Clássicos	Tradução de maruá Luisa A. Lima Paz	São Paulo; Girassol Edições
12	O coelhinho Teobaldo	Não tem	Recortados	Animais	Não informado	Todolivro
13	O cãozinho Rex	Não tem	Não tem	Animais	Não informado	Todolivro
14	O passarinho Dico	Não tem	Não tem	Animais	Não informado	Todolivro
15	O pintinho Plic	Não tem	Não tem	Animais	Não informado	Todolivro
16	O potrinho Percival	Não tem	Não tem	Animais	Não informado	Todolivro
17	O gatinho Roni	Não tem	Não tem	Animais	Não informado	Todolivro
18	A corça e seu filhote	Não tem	Série Alegria Infantil	Animais	Não informado	Difusão Cultural do Livro

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE R – QUADRO 14: LIVROS CANTO DE LEITURA TURMA INFANTIL 2B

QUADRO 14: LIVROS CANTO DE LEITURA TURMA INFANTIL 2B

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	Não consta	Não tem	Não	Livro de pano	Animais	Vale das Letras, 2005
2	O queijo e o ratinho	Não tem	Não	Livro de banho	Animais	Vale das Letras
3	O peixinho palhaço	Não tem	Não	Livro de banho	Animais	Vale das Letras
4	A abelhinha Bailarina	Não tem	Não	Livro de banho	Animais	Vale das Letras
5	Um passeio com a nuvem Sofia	Não tem	Não	Livro de pano	Normativo	Moderna, 2007
6	Não consta	Não tem	Não	Livro de banho	Normativo	Vale das Letras, 2008
7	Ize, a burrinha	Não tem	Não	Livro brinquedo	Normativo	Ciranda Cultural, 2005

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

**APÊNDICE S – QUADRO 15: LIVROS ARMÁRIO DA PROFESSORA  
TURMA INFANTIL 2B**

QUADRO 15: LIVROS ARMÁRIO DA PROFESSORA TURMA INFANTIL 2B

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
<b>1</b>	Animais da floresta	Não tem	Fofinhos	Animais	Michele de Souza Lima (tradução)	Ciranda Cultural, 2010
<b>2</b>	Maria vai com as outras	Sylvia Orthof	Série Lagarta Pintada	Literatura	Sylvia Orthof	São Paulo: Ática, 2008.
<b>3</b>	Um sorriso chamado Luiz	Ziraldo	Corpim	Literatura	Ziraldo	São Paulo: Melhoramentos, 2006.

FONTE; ACERVO DA INSTITUIÇÃO

## APÊNDICE T – QUADRO 16: LIVROS ARMÁRIO DA PEDAGOGA PARA LEVAR PARA A SALA

QUADRO 16: LIVROS ARMÁRIO DA PEDAGOGA PARA LEVAR PARA A SALA

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORA/ANO
1	Os sinos	Gonzalo Cárcamo	Não tem	Literatura	Manuel Bandeira	São Paulo: Global, 2012.
2	A girafa sem sono	Michele Iacocca	Labirinto	Literatura	Liliana e Michele Iacocca	São Paulo: Ática, 1999
3	Não vou dormir	Orlando Pedroso	Não tem	Literatura	Cristiane Gribel	São Paulo: Global, 2007
4	A casa do bode e da onça	Não tem	Não tem	Literatura	Angela Lago	Rio de Janeiro: Lendo & Aprendendo, 2011.
5	Alô, papai	Joëlle Tournalonias	Não tem	Literatura	Alice Horn, tradução de Heloisa Prieto	São Paulo: FTD, 2013.
6	Alô, mamãe	Joëlle Tournalonias	Não tem	Literatura	Alice Horn, tradução de Heloisa Prieto	São Paulo: FTD, 2013.
7	O que é redondo?	Edward Eaves	Figuras Mágicas	Didático	Rachel Elliot, tradução de Christian Mori Sperli	São Paulo: CMS, 2006.
8	Maneco caneco chapéu de funil	Luís Camargo	Maneco Caneco	Literatura	Luís Camargo	São Paulo: Ática, 2007.
9	A casinha pequenina	Ziraldo	Bichim	Literatura	Ziraldo	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
10	Contos de Andresen, Grimm e Perrault	Maurício de Sousa	Turma da Mônica	Clássicos	Maurício de Sousa	São Paulo: Mauricio de Sousa Editora
11	Tem umas coisas que eu gosto	Walter Ono	As coisas que eu gosto	Literatura	Ruth Rocha e Dora Iorch	São Paulo: Moderna, 2009.
12	Caixa de surpresa	Cláudia Ramos	Não	Literatura (livro álbum)	Cláudia Ramos	São Paulo: Global, 2003.
13	O Patinho feio	Roberto Weigand	Conto Ilustrado	Literatura	Sâmia Rios (reconto de Hans Christian Andersen)	São Paulo: Scipione, 2009.
14	Gato pra cá, rato pra lá 5 vol.	Graça Lima	Itaú	Literatura	Sylvia Orthof	Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
15	Papai 8 vol.	Philippe Corentin	Itaú	Literatura	Philippe Corentin (tradução de	São Paulo: Cosac Naify

16	O menino que tinha rabo de cachorro	Michele Iacocca	Não	Literatura	Maurício Veneza	São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
17	Mariana do contra	Fido Nesti	Série Acalanto	Literatura	Rose Sordi	São Paulo: FTD, 2005.
18	A caixa maluca	Michele Iacocca	Girassol	Literatura	Flávia Muniz	São Paulo: Moderna, 2002.
19	Quem tem medo de mar	Jean-Noël Rochut	Quem tem medo?	Literatura	Fanny Joli (tradução de Monica Stahel e Irami B. Silva)	São Paulo: Scipione, 2010.
20	A roupa do re	Eliardo França	Foge, tatu! Histórias de Mary e Eliardo	Literatura	Mary França	São Paulo: Global, 2012.
21	Arroz e feijão- em qualquer estação	Michele Iacocca	Hora da Fantasia	Literatura	Cristina Porto	São Paulo: Moderna, 1998.
22	O presente de aniversário	Ellen Pestili	Vamos ler!	Literatura	Ellen Pestili	São Paulo: FTD, 2006.
23	Alvinho, a apresentadora de TV e o campeão	Cláudio Martins	Aventuras de Alvinho	Literatura	Ruth Rocha	São Paulo: FTD, 2004.
24	A fazendinha maluca	Zirardo, Mig, Ferret e Periquito	Bebê Maluquinho	Literatura	Zirardo	São Paulo: Melhoramentos, 2005
25	O mal do Lobo Mau	Luiz Maia	Confabulando	Literatura	Cláudio Fragata	Curitiba: Positivo, 2009.
26	Anton e as meninas*	Ole Könnecke	Não	Literatura	Ole Könnecke (tradução de Monica Stahel)	São Paulo: Martins Fontes, 2013.
27	Tatu-Balão	Simone Matias	Itaú	Literatura	Sônia Barros	Belo Horizonte: Aletria, 2014.
28	Selou e Maya	Maria Pascual de la Torre	Itaú	Literatura	Lara Meana (tradução de Graziela R. S. Costa Pinto)	São Paulo: Edições SM, 2016.
29	Que será que vou ganhar?	Jean e Cris	Puxe o Laço	Literatura	Nair de Medeiros Barbosa	São Paulo: FTD, 1993.
30	As Fabulosas máquinas voadoras de Alberto Santos Dumont	Eva Montanari	Não	Normativo	Victoria Griffith	São Paulo: Fundamento, 2013.
31	A bela borboleta	Zirardo	Não	Literatura	Zirardo e Zélio	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
32	Um gato marinheiro	Elisabeth Teixeira	Não	Literatura	Roseana Murray	Florianópolis: Universo, 2012.



33	Uma arara e sete papagaios	Claudius	Mico Maneco	Literatura	Ana Maria Machado	São Paulo: Salamandra, 2016.
34	Um jeito bom de brincar	Sônia Magalhães e Bia Sampaio	Arca de Noé	Literatura	Elias José	São Paulo: FTD, 2002.
35	Amora	Flávio Fargas	História à vista!	Literatura (livro álbum)	Sonia Junqueira	Curitiba: Positivo, 2009.
36	As centopeias e seus sapatinhos	Osnei	Série Lagarta Pintada	Literatura	Milton Camargo	São Paulo: Ática, 2009.
37	Poeminhas da Terra	Tatiana Mões	Itaú	Literatura	Márcia Leite	São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
38	Uma velha e três chapéus	Gê Orthof	Primeiras Histórias	Literatura	Sylvia Orthof	São Paulo: FTD, 20017
39	A flor do lado de lá	Roger Mello	Só Imagem	Literatura	Roger Mello	São Paulo: Global, 2012.
40	A perereca sapeca	Tati Rivoire	Não	Literatura	Heliana Barriga e Mário barata	São Paulo: FTD, 2007.
41	Dormir fora de casa	Orlando	Série Acalanto	Literatura	Ronaldo Simões Coelho	São Paulo: FTD, 2007.
42	Pedro e Tina	Stephen Michael King	Não	Literatura	Stephen Michael King (tradução Gilda de Aquino)	São Paulo: Brinque-Book, 1999
43	O homem que amava caixas	Stephen Michael King	Não	Literatura	Stephen Michael King Stephen Michael King	São Paulo: Brinque-Book, 1997
44	Pequeno Pinguim	Don Wood	Abracadabra	Literatura	Audrey Wood	São Paulo: Ática, 1997.
45	Você pertence à nossa família: história de uma adoção.	Verena Balhaus	Igualdade na diferença	Normativo	Franz-Joseph Huainigg (trad. e adap. Sâmia Rios)	São Paulo: Scipione, 2008.
46	O leão que não queria mais ser o rei das selvas	Young Angels	Para ler antes de dormir	Clássicos	Shefali Kaushik	Belo Horizonte: Cedec, 2013.
47	A nova roupa do imperador	Não informado	Pequenos Clássicos	Clássicos	Katherine Eaves (tradução Fabio Teixeira)	Ciranda Cultural, 2013.
48	Desmontando o boto	Renata Bueno	Não	Literatura	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.
49	Desmontando o tatu	Renata Bueno	Não	Literatura	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.

50	Desmontando a arara	Renata Bueno	Não	Literatura	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.
51	Tiranossauro Rex 2 vol.	Federico Combi	Incríveis Dinos	Animais	Não informado	Ciranda Cultural, 2015.
52	A visão de Corujita	Koren Lin	Aproximando as diferenças	Normativo	Juju Nogueira	Allegra, 2006.
53	Cheirar	Adalberto Cornavaca	5 Sentidos	Normativo	Ruth Rocha e Anna Flora	São Paulo: Melhoramentos, 2011.
54	Essa rua é nossa!: Aprendendo a conviver no espaço público	Ivan Zigg	Valores	Normativo	Beatriz Meirelles	São Paulo: Scipione, 2005.
55	Falou comigo?: Aprendendo sobre atenção.	Mike Gordon	Valores	Normativo	Claire Llewellyn	São Paulo: Scipione, 2002.
56	D de diversão	Sérgio de Jesus Cântara	ABC do Mundo	Normativo	Paulo Ricardo Kralik Angelini	Erechim: Edelbra, 2009.
57	Bela	Não informado	Não tem	Normativo	Não informado	Belo Horizonte: Vila Rica Editoras
58	O marimbondo Zangado	Zum-zum	Mingo e Maria Donizete	Literatura	Eunice Braido	São Paulo: FTD, 2008.
59	O Leão e o ratinho	Não informado	Fábulas Inesquecíveis	Clássicos	Valéria Freitas	Blumenau: Vale das Letras
60	A água da vida	Glair Arruda	Não tem	Literatura	Irmãos Grimm (tradução de Tatiana Belinky)	São Paulo: Paulus, 2008.
61	Tem Saci no Tietê	Ionit Zilberman	Não tem	Não identificado	Shirley Souza	São Paulo: Escala Educacional, 2007.
62	Pinóquio	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultura, 2013
63	O mágico de Oz	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultura, 2013
64	João e o pé de feijão.	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultura, 2013
65	Branca de Neve	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultura, 2013
66	Cinderela	Lie A. Kobayashi	Não tem	Clássicos	Não informado	Ciranda Cultura, 2013
67	Volte, borboleta	Gill Guile	Plic Ploc	Animais	Brenda Apsley (tradução de Carolina Caires Coelho)	São Paulo: Girassol

68	Eram dez lagartas	Não informado	Não tem	Normativo	Tradução de Carolina Caires Coelho	São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
69	Fazenda	Adam Devaney e Paula Doherty	Baby tem	Normativo	Charles Reasoner (tradução de Fabio Teixeira)	São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
70	Répteis	Adam Devaney e Paula Doherty	Baby tem	Normativo	Charles Reasoner (tradução de Michele de Souza Lima)	São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
71	Eram dez girinos	Não informado	Não tem	Normativo	Debbie Tarbett. Tradução de Carolina Caires Coelho	São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
72	O caminhão de bombeiros	Não informado	Não tem	Normativo	Adaptação de Stevan Richter	Blumenau: Vale das Letras, 2007.
73	O ônibus divertido	Não informado	Não tem	Normativo	Adaptação de Stevan Richter	Blumenau: Vale das Letras, 2007.
74	O grande livro das fadas	Não informado	Não tem	Normativo	Não informado	Blumenau: Vale das Letras
75	No quintal	Não informado	Quem sou eu?	Normativo	Não informado	Ciranda Cultural, 2013.
76	Animais selvagens	Paula Doherty	Livro Divertido	Normativo	Charles Reasoner	São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
77	O sapinho indeciso	Não informado	Não tem	Animais	Rikky Schrever (tradução de Michele de Souza Lima)	São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO

**APÊNDICE U - QUADRO17: LIVROS DA SALA DA PEDAGOGA PARA USO DOS DOCENTES**

	LIVRO	ILUSTRADOR	COLEÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	CIDADE/ EDITORIA/ ANO
1	Menina bonita do laço de fita	Claudis	Barquinho de Papel	Literatura infantil	Ana Maria Machado	São Paulo: Ática, 2011.
2	A menina que não era Maluquinha e outras histórias	Mariana Massarani	Não	Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira	Ruth Rocha	São Paulo: Melhoramentos, 2006
3	Ize, a burrinha	Peter Lawson	Não	Livro brinquedo: animais	Kathryn Smith	São Paulo: Ciranda Cultural, 2005
4	Animais selvagens	Paula Doherty	Livro Divertido	Livro brinquedo: educativo	Charles Reasoner	São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
5	O Patinho feio	Não tem	Não	Livro brinquedo: adaptação	Não informado	Ciranda Cultural: 2013.
6	A princesa e a ervilha	Diane Le Feyer	Meu Teatro	Livro brinquedo: adaptação	Não informado	Vale das Letras, 2014
7	A princesa e o sapo	Lie A. Kobayashi	Não	Livro de adesivos	Adaptação de Sueli Brianezi Carvalho	São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
8	A formiga e a pomba	Young Angels	As incríveis fábulas de Esopo	Fábula adaptada	Adaptação de VaniMehra, com tradução de Luis Herrera Ramirez	Belo Horizonte: Cedic, 2013.
9	Os viajantes e a bolsa com moedas de ouro	Young Angels	As incríveis fábulas de Esopo	Fábula adaptada	Adaptação de NandikaChand, com tradução de Rita Lisboa	Belo Horizonte: Cedic, 2013.
10	O galo e a pérola	Young Angels	As incríveis fábulas de Esopo	Fábula adaptada	Adaptação de NandikaChand, com tradução de Rita Lisboa	Belo Horizonte: Cedic, 2013.
11	A galinha gananciosa	Young Angels	A essência das virtudes	Virtudes	ShefaliKaushik (tradução Diogo da Costa Rufatto)	Belo Horizonte: Cedic, 2013

<b>12</b>	<b>A sopa do jantar</b>	Young Angels	A essência das virtudes	Virtudes	ShefaliKaus hik (tradução Rita Lisboa)	Belo Horizonte: Cedec, 2013
<b>13</b>	O lobo e a ovelha	Young Angels	A essência das virtudes	Virtudes	NandikaChand (tradução Rita Lisboa)	Belo Horizonte: Cedec, 2013
<b>14</b>	O pardal e o passarinho pescador	Young Angels	A essência das virtudes	Virtudes	ShefaliKaushik (tradução Rita Lisboa)	Belo Horizonte: Cedec, 2013
<b>15</b>	ura na cidade maravilhosa	Não tem		Adaptação de filme: Rio	Susan Korman (tradução Karen Ferraz)	Bauru: Alto Astral, 2011.
<b>16</b>	O urso mal-humorado	Não tem	Aprendendo com os animais	Animais	VaniMehra (tradução Anne Carolina de Souza)	Belo Horizonte: Cedec, 2013
<b>17</b>	Para gostar de contar	Shane Mcg	Não	Educativo	Lee Fox	São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.
<b>18</b>	História em quadrões: pinturas de Mauricio de Sousa	Mauricio de Sousa	História em quadrões	Educativo	Mauricio de Sousa	São Paulo: Globo, 2002.
<b>19</b>	O livro de números do Marcelo	Alberto Llinares	Série Marcelo, Marmelo, Martelo	Educativo	Ruth Rocha	São Paulo: Salamandra, 2013.
<b>20</b>	Opostos	Não tem	Primeiras Palavras	Educativo	Não informado	Curitiba: Libris, 2010.
<b>21</b>	Cárie é um buraco no seu dente	Não tem	Sid, o cientista	Educativo	Adaptado por JodiHuelin	Fundamentos: 2010
<b>22</b>	Reciclagem: a aventura de uma garrafa	Brita Granström	Xereta	Educativo	Mick Manning (tradução Ruth Salles)	São Paulo: Ática, 2008.
<b>23</b>	O que começa com...	Ingrid BiesemeyerBellinghausen	Não	Educativo	Ingrid BiesemeyerBellinghausen	São Paulo: DCL, 2012.
<b>24</b>	Vida de criança	Ingrid BiesemeyerBellinghausen	Não	Educativo	Ingrid BiesemeyerBellinghausen	São Paulo: DCL, 2012.
<b>25</b>	As famílias do mundinho	Ingrid BiesemeyerBellinghausen	Não	Educativo	Ingrid BiesemeyerBellinghausen	São Paulo: DCL, 2012.
<b>26</b>	Você pertence à nossa família:	VerenaBalhaus	Igualdade na diferença	Educativo	Franz-Joseph Huainigg	São Paulo: Scipione,

<b>27</b>	<b>Nós, os cegos, enxergamos longe</b>	<b>Verena Balhaus</b>	<b>Igualdade na diferença</b>	<b>Educativo</b>	<b>Franz-Joseph Huainigg (trad. e adap. Sâmia Rios)</b>	<b>São Paulo: Scipione, 2005.</b>
<b>28</b>	Juntos somos ótimos	Verena Balhaus	Igualdade na diferença	Educativo	Franz-Joseph Huainigg (trad. e adap. Sâmia Rios)	São Paulo: Scipione, 2007.
<b>29</b>	Essa rua é nossa!: Aprendendo a conviver no espaço público	Ivan Zigg	Valores	Educativo	Beatriz Meirelles	São Paulo: Scipione, 2005.
<b>30</b>	Ver	Adalberto Cornavaca	5 Sentidos	Educativo	Ruth Rocha e Anna Flora	São Paulo: Melhoramentos, 2011.
<b>31</b>	Ouvir	Adalberto Cornavaca	5 Sentidos	Educativo	Ruth Rocha e Anna Flora	São Paulo: Melhoramentos, 2011.
<b>32</b>	Alô, papai	Joëlle Tournon	Não	Literatura	Alice Horn, tradução de Heloisa Prieto	São Paulo: FTD, 2013.
<b>33</b>	Papai 2 vol.	Philippe Corentin	Itaú	Literatura	Philippe Corentin (tradução de Cássia Silveira)	São Paulo: Cosac Naify
<b>34</b>	Quem tem medo de escuro?	Jean-Noël Rochut	Quem tem medo?	Literatura	Fanny Joli (tradução de Monica Stahel e Irami B. Silva)	São Paulo: Scipione, 2011.
<b>35</b>	Quem tem medo de tempestade?	Jean-Noël Rochut	Quem tem medo?	Literatura	Fanny Joli (tradução de Monica Stahel e Irami B. Silva)	São Paulo: Scipione, 2011.
<b>36</b>	Quem tem medo de fantasma?	Jean-Noël Rochut	Quem tem medo?	Literatura	Fanny Joli (tradução de Monica Stahel e Irami B. Silva)	São Paulo: Scipione, 2009.
<b>37</b>	Caixa de Surpresa	Cláudia Ramos	Só imagem	Livro de imagem	Cláudia Ramos	São Paulo: Global, 2003.
<b>38</b>	Tatu-Balão	Simone Matias	Itaú	Literatura	Sônia Barros	Belo Horizonte: Aletria,

<b>39</b>	<b>Ninguém gosta de mim?</b>	<b>Walter Ono</b>	<b>Série Os medos que eu tenho</b>	<b>Literatura</b>	<b>Ruth Rocha e Dora Lorch</b>	<b>São Paulo: Moderna, 2009.</b>
<b>40</b>	Fantasma existe?	Walter Ono	Série Os medos que eu tenho	Literatura	Ruth Rocha e Dora Lorch	São Paulo: Moderna, 2009.
<b>41</b>	Gato pra cá, rato pra lá 5 vol.	Graça Lima	Itaú	Literatura: poesia	Sylvia Orthof	Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
<b>42</b>	Desmontando o boto	Renata Bueno	Não	Literatura: poesia	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.
<b>43</b>	Desmontando o tatu	Renata Bueno	Não	Literatura: poesia	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.
<b>44</b>	Desmontando a arara	Renata Bueno	Não	Literatura: poesia	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.
<b>45</b>	Desmontando a anta	Renata Bueno	Não	Literatura: poesia	Renata Bueno	São Paulo: FTD, 2010.
<b>46</b>	O calcanhar de Aquiles	Ziraldo	Corpim	Literatura	Ziraldo	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
<b>47</b>	O bichinho da maçã*	Ziraldo	Série Munco Colorido	Literatura	Ziraldo	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
<b>48</b>	Cada um mora onde pode	Ziraldo	Bichim	Literatura	Ziraldo	São Paulo: Melhoramentos, 2005.
<b>49</b>	O Ele falante	Bill Borges	Não	Literatura: conto	Bill Borges	São Paulo: Elementar, 2016.
<b>50</b>	As coisas que eu amo em mim	Trace Moroney	Não	Literatura	Trace Moroney	Ciranda Cultural, 2010.
<b>51</b>	Agulha macia	Sérgio Klein	Adultos mais ou menos crianças	Literatura	Sérgio Klein	São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.
<b>52</b>	Nem par nem ímpar 2 vol.	Sérgio Klein	Adultos mais ou menos crianças	Literatura	Sérgio Klein	São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.
<b>53</b>	Um ladrão do outro mundo	Sérgio Klein	Adultos mais ou menos crianças	Literatura	Sérgio Klein	São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.
<b>54</b>	O bolo de Natal 2 vol.	Avelino Guedes	Girassol	Literatura	Elza Fiúza	São Paulo: Moderna, 2004.
<b>55</b>	Duas festas de	Fábio Sombra	Não	Literatura:	Fábio	Rio de



<b>56</b>	<b>O menino que aprendeu a ver</b>		<b>Madalena Matoso</b>	<b>Série Vou te contar</b>	<b>Literatura</b>	<b>Ruth Rocha</b>	<b>São Paulo: Salamandra, 2013.</b>
<b>57</b>	Lembranças do coração		Regina Rennó	Série Arca de Noé	Literatura	Regina Rennó	São Paulo: FTD, 2000.
<b>58</b>	É um gato?		Guido Van Genechten	O que é? O que é?	Literatura	Guido Van Genechten	São Paulo: Gaudi5Editorial, 2008.
<b>59</b>	A abelha Abelhuda		Camila Godoy Teixeira	Acalanto	Literatura	Heliana Barriga e Mário Barata	São Paulo: FTD, 2007.
<b>60</b>	Branca de Neve		Quentin Gréban	Itaú	Literatura: adaptação boa	Jacob e Wilhelm Grimm (adaptação de Laurence Bourguignon e tradução de Carlos Frederico Barrère Martin)	São Paulo: Comboio de Corda, 2013.
<b>61</b>	Macaquinho		Eva Furnari	Vamos Ler!	Literatura: contos	Ronaldo Simões Coelho	São Paulo: FTD, 2011.
<b>62</b>	Meu cachorro virtual		Gustavo Mazali	Família assim!	Literatura	Sérgio Klein	São Paulo: Fundamento educacional, 2011.
<b>63</b>	Minha irresistível tia		Gustavo Mazali	Família assim!	Literatura	Sérgio Klein	São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.
<b>64</b>	Meu desparafusado Avô		Gustavo Mazali	Família assim!	Literatura	Sérgio Klein	São Paulo: Fundamento educacional, 2011.
<b>65</b>	O bosque encantado		Noemí Villamaza	Não	Educativo	Ignacio Sanz (tradução Diego Ambrosini)	São Paulo: Macmillan, 2013.
<b>66</b>	Felpe Filva***		Eva Furnari	Girassol	Literatura	Eva Furnari	São Paulo: Moderna, 2006.
<b>67</b>	Já para a cama, Pipo		Marcus Pfister	Não	Animais	Não informado	São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.
<b>68</b>	As aventuras de Abaré		Robert Weigand	Não	Literatura	Juliana Schroden	São Paulo: FTD, 2012.
<b>69</b>	As férias da Bruxa		Roser Capdevil	Novas	Literatura	Enric	São Paulo:

<b>70</b>	<b>Bruxa Onilda vai à festa</b>	<b>RoserCapdevila</b>	<b>Novas Histórias da bruxa Onilda</b>	<b>Literatura</b>	<b>Enric Larreula, tradução de Monica Stahel</b>	<b>São Paulo: Scipione, 2003</b>
<b>71</b>	O casamento da Bruxa Onilda	RoserCapdevila	Novas Histórias da bruxa Onilda	Literatura	Enric Larreula, tradução de Monica Stahel	São Paulo: Scipione, 2003
<b>72</b>	Menino Poti	Claudius	Mico Maneco	Literatura	Ana Maria Machado	São Paulo: Moderna, 2011.
<b>73</b>	Vento	Elma		Literatura: livro de ilustrado	Elma	São Paulo: Global, 2008.
<b>74</b>	Você troca? (letra bastão)	Eva Furnari	Miolo Mole	Literatura	Eva Furnari	São Paulo: Moderna, 2011.
<b>75</b>	Não confunda	Eva Furnari	Miolo Mole	Literatura	Eva Furnari	São Paulo: Moderna, 2011.
<b>76</b>	O gato Massamê e aquilo que ele vê	Jean-Claude R. Alphen	Barquinho de Papel	Literatura	Ana Maria Machado	São Paulo: Ática, 2012.
<b>77</b>	Que bicho será que botou o ovo?***	Roger Mello	Não	Literatura	Angelo Machado	Rio de Janeiro: Edigraf Participações, 2013.
<b>78</b>	As aventuras de Bambolina	Michele Iacocca	Não	Literatura: livro ilustrado	Michele Iacocca	São Paulo: Ática, 2006
<b>79</b>	O crocodilo e o dentista	Taro Gomi	Não	Literatura: contos	Taro Gomi (tradução StéphanieHavir)	São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2013.
<b>80</b>	É muito pouco	Orlando	De fio a pavo	Educativo	Márcia Leite	Curitiba: Positivo, 2008.
<b>81</b>	A mentira da barata	May Shuravel	Viola Quebrada	Adaptação de música	May Shuravel	São Paulo: Paulinas, 2001.
<b>82</b>	O Saci	Paulo Borges	Não	Literatura	Monteiro Lobato	São Paulo: Globo, 2007.
<b>83</b>	Cuidado, cavalo listrado	Jim Helmore e Karen Wall	Não	Literatura	Jim Helmore e Karen Wall	São Paulo: Fundamento educacional, 2011.
<b>84</b>	O sabor da maçã	Regina Rennó	Roda Pião	Literatura: álbum	Regina Rennó	São Paulo: FTD, 1992.
<b>85</b>	A palavra feia de Alberto	Don Wood	Abracadabra	Literatura	Audrey Wood	São Paulo: Ática, 2000.

<b>87</b>	<b>O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado 2 vol.</b>	<b>Don Wood</b>	<b>Abracadabra</b>	<b>Literatura</b>	<b>Audrey Wood</b>	<b>São Paulo: Brinque-Book, 2012..</b>
<b>88</b>	Meus Porquinhos 2 vol.	Don Wood	Abracadabra	Literatura	Audrey wood	São Paulo: Ática, 1999.
<b>89</b>	Rema, rema, cachorrinho	Trace Moroney	Não	Livro de versos	Trace Moroney (adaptação Stevan Richter)	Santa Catarina: Vale das Letras
<b>90</b>	Os três gatinhos	Trace Moroney	Não	Livro de versos	Trace Moroney (adaptação Stevan Richter)	Santa Catarina: Vale das Letras
<b>91</b>	Brilha, brilha, Estrelinha	Trace Moroney	Não	Livro de versos	Trace Moroney (adaptação Stevan Richter)	Santa Catarina: Vale das Letras
<b>92</b>	Bocejo	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Não	Literatura: livro de imagens	Ilan Brenman e Renato	São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
<b>93</b>	Por que proteger a natureza: aprendendo sobre meio ambiente	Mike Gordon	Valores	Educativo	Jen Green (tradução Laura Bacellar)	São Paulo: Scipione, 2004.
<b>94</b>	Não fui eu!: aprendendo sobre honestidade	Mike Gordon	Valores	Educativo	Brian Moses (tradução e adaptação Neide Nogueira)	São Paulo: Scipione, 1999.
<b>95</b>	Quando coisas ruins acontecem: um guia para ajudar as crianças a enfrentá-las	R. W. Alley	Não	Educativo	Ted O'Neal (tradução Jakson Ferreira de Alencar)	São Paulo: Paulus, 2004.
<b>96</b>	O vento 2 vol.	Eliardo França	Gato e Rato	Literatura	Mary França	São Paulo: Ática, 1999.
<b>97</b>	Que mistério!	Eliardo França	Os Pingos	Literatura	Mary França	São Paulo: Ática, 2000.
<b>98</b>	Bom-dia, todas as cores!	Madalena Elek	Série Vou te contar!	Literatura	Ruth Rocha	São Paulo: Salamandra, 2013.
<b>99</b>	Que planeta é esse?	Regina Coeli Rennó	Roda Pião	Literatura: livro de imagem	Regina Coeli Rennó	São Paulo, FTD, 1997.
<b>100</b>	O jumento e o boi em cordel: reconto de As mil e uma	Nena Borges		Literatura de cordel	João Bosco bezerra Bonfim	São Paulo: Caramelo, 2013.

<b>101</b>	Bão-ba-la-lão e outras parlendas	Rosinha	Do arco-da-velha	Literatura: parlendas	Silvio Romero (organizado por Maria Viana)	São Paulo: Scipione, 2007.
<b>102</b>	Um jeito bom de brincar	Sônia Magalhães e Bia Sampaio	Série Arca de Noé	Literatura: poesia	Elias José	São Paulo: FTD, 2002.
<b>103</b>	Adivinhe se puder	Eva Furnari	Miolo Mole	Literatura: adivinhas rimados	Eva Furnari	São Paulo: Moderna, 2011.
<b>104</b>	Os pescadores e suas filhas	Cris Eich	Não	Literatura: poesia	Cecília Meireles	São Paulo: Global, 2012.
<b>105</b>	Chapeuzinho vermelho	Andreia Vieira	Conto Ilustrado	Literatura	Sâmia Rios (reconto dos Irmãos Grimm)	São Paulo: Scipione, 2009.